

Bognár József

A testnevelőtanár-képzésre vonatkozó dokumentumok egységessége az elvek, tartalmak és értékek mentén



**A képzési kimeneti követelmények, a pedagóguskompetenciák,
a pedagóguséletpálya-modell és a NAT 2020 összevetése**

Eger, 2020

**A testnevelőtanár-képzésre vonatkozó dokumentumok
egységessége az elvek, tartalmak és értékek mentén**

A képzési kimeneti követelmények,
a pedagóguskompetenciák, a pedagóguséletpálya-modell
és a NAT 2020 összevetése

Bognár József

**A testnevelőtanár-képzésre vonatkozó
dokumentumok egységessége az elvek,
tartalmak és értékek mentén**

A képzési kimeneti követelmények,
a pedagóguskompetenciák, a pedagóguséletpálya-modell
és a NAT 2020 összevetése

Az elemzés a Magyar Diáksport Szövetség által megvalósított
EFOP-3.2.8-16-2016-00001 azonosítószámú,
„T.E.S.I.-2.0 – Beavatkozások a minőségi (inkluzív) testnevelés képzés
és oktatás megvalósítása érdekében”
elnevezésű kiemelt projekt keretén belül készült.

Lektorálták:

Prof dr. Gombocz János
professzor emeritus
Testnevelési Egyetem, Budapest

Dr. habil K. Nagy Emese
egyetemi docens
Pedagógiai Kar, Eszterházy Károly Egyetem, Eger

ISBN 978-963-496-185-7

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Egyetem rektora
Megjelent az EKE Líceum Kiadó gondozásában
Kiadóvezető: Nagy Andor
Felelős szerkesztő: Domonkosi Ágnes
Tördelőszerkesztés: Líceum Kiadó
Borítóterv: Bognár Piros

Megjelent: 2020-ban, elektronikusan

Tartalomjegyzék

BEVEZETÉS	7
A FELSŐOKTATÁS FEJLESZTÉSI TENDENCIÁI.....	13
<i>KIINDULÁSI PONT.....</i>	<i>13</i>
A PEDAGÓGUSKÉPZÉS FŐBB VIZSGÁLATI IRÁNYAI.....	15
1. <i>A TANTERVEK MINT MEGHATÁROZÓ KÉRDÉSKÖR.....</i>	<i>16</i>
2. <i>AZ EREDMÉNYESSÉG MINT MEGHATÁROZÓ KÉRDÉSKÖR.....</i>	<i>17</i>
3. <i>A TUDÁS MINT MEGHATÁROZÓ KÉRDÉSKÖR.....</i>	<i>17</i>
4. <i>AZ IRÁNYELVEK MINT MEGHATÁROZÓ KÉRDÉSKÖR.....</i>	<i>18</i>
5. <i>A TANULÁS MINT MEGHATÁROZÓ KÉRDÉSKÖR.....</i>	<i>19</i>
A PEDAGÓGUSKÉPZÉS NEMZETKÖZI JÓ GYAKORLATAI.....	21
<i>AMERIKAI EGYESÜLT ÁLLAMOK</i>	<i>22</i>
<i>ANGLIA.....</i>	<i>23</i>
<i>BRAZÍLIA.....</i>	<i>25</i>
<i>FINNORSZÁG.....</i>	<i>26</i>
<i>FRANCIAORSZÁG.....</i>	<i>27</i>
<i>NÉMETORSZÁG.....</i>	<i>28</i>
<i>SVÉDORSZÁG.....</i>	<i>29</i>
<i>SZINGAPÚR.....</i>	<i>30</i>
A PEDAGÓGUSKÉPZÉS JELLEMZŐ JEGYEI	33
<i>A PEDAGÓGUSKÉPZÉS KÉPZÉSI ÉS KIMENETI KÖVETELMÉNYEI (KKK)</i>	<i>33</i>
<i>Célok és elvárások.....</i>	<i>34</i>
<i>Fogalomrendszer.....</i>	<i>35</i>
<i>A pedagógusképzés kimeneti követelményeinek</i> <i>minőségelvű rendszere (DQP)</i>	<i>36</i>
<i>A NEMZETKÖZI SZAKIRODALOM FŐ IRÁNYELVEI A PEDAGÓGUSKÉPZÉS</i> <i>KKK-TERÜLETEIVEL</i>	<i>38</i>
<i>Bemenet kérdésköre: alkalmassági és felvételi.....</i>	<i>39</i>
<i>Minősbiztosítás</i>	<i>39</i>
<i>Sztenderdek.....</i>	<i>41</i>
<i>Képzés, továbbképzés és összehangolás a közoktatás rendszerével.....</i>	<i>45</i>
<i>Pályakezdés, pályamodell.....</i>	<i>46</i>
<i>A PEDAGÓGUSKÉPZÉS JÖVŐJÉRE VONATKOZÓ VIZSGÁLATI IRÁNYOK, JAVASLATOK.....</i>	<i>48</i>
A KOMPETENCIA FOGALMÁNAK MEGKÖZELÍTÉSE.....	51
<i>A TANÁRI KOMPETENCIA KERETRENDSZERE.....</i>	<i>51</i>
<i>A PEDAGÓGUSKOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSE A TANÁRKÉPZÉS RÉSZÉKÉNT.....</i>	<i>52</i>
<i>TANÁRI KOMPETENCIA A TENGERENTÚLON.....</i>	<i>53</i>
<i>FLORIDA VIZSGARENDSZERE.....</i>	<i>55</i>
<i>DEGREE QUALIFICATIONS PROFILE MINŐSÉGBIZTOSÍTÁSA.....</i>	<i>56</i>

<i>AZ EU ÉS A KOMPETENCIÁK</i>	58
<i>KOMPETENCIA ÉSZAK-EURÓPÁBAN</i>	59
<i>A HAZAI PEDAGÓGUSKÉPZÉS KOMPETENCIÁI (4. MELLÉKLET)</i>	61
A PEDAGÓGUSKÉPZÉS FOLYAMAT- ÉS KIMENETI JELLEMZŐI	63
<i>JOGSZABÁLYI HÁTTER</i>	63
<i>MKKR, EKKR és KKK</i>	64
<i>A PEDAGÓGUSKÉPZÉS KIMENETSZABÁLYOZÁSA</i>	65
A TANÁRI FELKÉSZÍTÉS KÖVETELMÉNYEI ÉS A PEDAGÓGUSKOMPETENCIÁK	69
<i>A TANÁRI FELKÉSZÍTÉS KÖVETELMÉNYEI</i>	69
<i>A PEDAGÓGUSKOMPETENCIÁK</i>	70
<i>A TANÁRI FELKÉSZÍTÉS KÖVETELMÉNYEI ÉS A PEDAGÓGUSKOMPETENCIÁK</i> <i>LÉNYEGI ELTÉRÉSEI</i>	71
<i>A TANÁRI FELKÉSZÍTÉS SPECIFIKUS KÖVETELMÉNYEI ÉS</i> <i>A PEDAGÓGUSKOMPETENCIÁK INDIKÁTORAINAK MEGFELELTETÉSE</i>	72
<i>Tudás komponens</i>	73
<i>Képesség komponens</i>	76
<i>Attitűd komponens</i>	84
<i>Sajátos kompetenciák komponense (további sajátos kompetenciák</i> <i>a testnevelő tanár esetében – bizonyos szempontok szerint</i> <i>értelmezhető autonómiának)</i>	85
<i>Problémák és hiányosságok</i>	88
A TANÁRI PÁLYA JELLEMZŐI	91
<i>A GYAKORNOK STÁTUSZRÓL</i>	91
<i>TANÁRI PÁLYA JELLEMZŐI AZ EU SZÍNTEREIN</i>	93
<i>KIEMELT PROGRAMOK AZ OKTATÁSFEJLESZTÉS ÉRDEKÉBEN</i>	96
<i>SABER-program</i>	96
<i>UNESCO-program</i>	97
<i>ÖSSZEGZÉS, JAVASLATOK</i>	98
A TESTNEVELŐTANÁR-KÉPZÉS JELLEMZŐ JEGYEI, FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEK	101
<i>IRÁNYMUTATÁSOK ÉS ELVÁRÁSOK A TESTNEVELÉS TERÜLETÉN</i>	103
<i>TESTNEVELŐ TANÁR ÁLTALÁNOS ÉS KÖZÉPISKOLAI KKK ÖSSZEVETÉSE</i>	105
<i>FEJLESZTÉSI IRÁNYOK MEGFOGALMAZÁSA</i>	107
<i>A KKK-JAVASLAT HÁTTERE ÉS IRÁNYELVEI</i>	107
<i>A KKK JAVASLAT DILEMMÁI</i>	112
TESTNEVELŐ TANÁR KKK	115
1. <i>A JELENLEGI KKK ALAPJÁN TESTNEVELŐ TANÁR (ÁLTALÁNOS ISKOLAI)</i>	115
2. <i>A JAVASOLT 8 FÉLÉVES TESTNEVELŐ TANÁR KKK</i>	120
ÖSSZEGEZVE	125
FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM	127
MELLÉKLETEK	139

Bevezetés

A felsőoktatásra irányuló nemzetközi és hazai tapasztalatok, illetve jó gyakorlatok, valamint a tudományos kutatási eredmények kiválóan hasznosíthatóak a különböző általános és speciális képzési területeken. Ezen információk mintegy hasznos irány- és útmutatóként szolgálhatnak az elemzés és a tudatos fejlesztés során.

Jelen téma szempontjából elsődlegesen a felsőoktatás helyzetének és fejlesztési irányainak, valamint ezirányú tapasztalatainak alapos bemutatása tűnik fontosnak, hiszen ez általánosan a pedagógusképzésre, illetve speciálisan a testnevelőtanár-képzésre is közvetlen hatással lehet.

A pedagógusképzés jellemző jegyei jelentős befolyásoló hatást mutatnak a testnevelőtanári hivatás ismereteinek, képességeinek és attitűdjének terén a szemléletalakítás, a műveltség és a kultúra oldaláról, illetve az egészségmagatartás szokásrendszerének és a problémamegoldás képességének kialakítása tekintetében is. Ennek olyan jellemző szabályozási és megjelenési formái vannak, mint

- **a pedagógusképzés képzési és kimeneti követelményei** (KKK), melyek a felsőoktatási intézmények képzési programjai felé fogalmaznak meg konkrét tartalmi és módszertani elvárásokat,
- **a pedagóguskompetenciák**, melyek a pedagógusképzés és a köznevelésben dolgozó pedagógusok felé is meghatároznak egyértelmű irányelveket és követelményeket,
- **a pedagóguséletpálya-modell**, mely a pályán lévő pedagógusok elvárt kompetenciáit és fejlődési-továbblépési lehetőségeit mutatja be lépésről lépésre,
- **a tantervek**, amelyek a köznevelés oktatási és nevelési területeinek általános, illetve adott műveltségterületeinek különböző tartalmi és szerkezeti elemeit határozzák meg, így ezen keresztül közvetlen hatással vannak a pedagógusképzés tartalmi, módszertani és formai területeire is.

A szakmai minőségbiztosítás és a gyakorlati munka sikeressége miatt is fontos megismerni azt, hogy a pedagógusképzést és pedagógusszakmát érintő jogszabályok és egyéb szabályozó dokumentumok mennyire egységes szemléletben és elvek mentén határozzák meg a terület tartalmát és főbb jellemző jegyeit. Ennek jelentősége nem elhanyagolható, mivel a pedagógusképzés és a köznevelés kizárólag egységes irányelvek és szemlélet szerint tud hatásos és optimálisan fejlesztő hatással lenni a tanulókra. Amennyiben az elvárások és a szabályozás nem egyértelműek a közös célok elérése, az egyéni felelősségvállalás, valamint a tudatos szakmai fejlődés irányába, akkor a változás és fejlesztés megvalósulása nem lehet optimális (Rapos és Szivák, 2015).

Sokszor hangoztatott tény az, hogy a pedagógusképzés az adott képzési terület elméletével, gyakorlatával és módszertanával a leendő pedagógusokat a köznevelés

rendszerének képezi, így a szakmai tudás mellett elsősorban az iskolaközeliség, a korszerű elméletre épülő innovatív gyakorlat-központúság és a tanuló-központúság lesz kiemelésre méltó elvárás a frissen végzett pedagógusokkal szemben (McKinsey, 2007).

Mindezen elvárások természetesen a testnevelés területére is érvényesek, nem kevésbé fontosak. A testnevelés az iskolai oktatás-nevelés részeként egy célirányos, tudatosan szervezett és tervezett személyiségfejlesztésnek minősül, mely megalapozza az élethosszig tartó egészségmagatartást, emellett a versenysportot és a szabadidősportot érintő szokásrendszereket is.

A testnevelésórán a testnevelő tanár a tantervnek és a tanmenetnek megfelelően szervezi a tanévet, a tanegységet és az egyes órákat, amely során megmutatkozik a tanulás, a gyakorlati és elméleti tapasztalatok szerves egysége, valamint a komplex képességfejlesztés.

Mielőtt továbbmennénk a szabályozás témakörébe, érdemes bemutatni a szakirodalom alapján a **korszerű testnevelés** legfőbb jellemző jegyeit (Bognár, 2009; Szakály és mtsai., 2019):

1. kötelező iskolai tantárgy konkrét és korszerű műveltség tartalommal (a Nemzeti alaptanterv, a kerettantervek és egyéb szabályozó dokumentumok alapján, hagyomány és innovatív sporttevékenységek, egészségnevelés stb.),
2. törvény szabályozza a tartalmat és bizonyos mértékig a formát,
3. célja
 - a. az általános kondicionális és koordinációs motorikus képességfejlesztés és erre építve az optimális fittségi szint kialakítása,
 - b. az egészségfejlesztés és prevenció,
 - c. a pozitív egészségmagatartás megalapozása és az ehhez szükséges szokásrendszer kialakítása,
 - d. a sportági technikák és taktikák elméleti és gyakorlati megtanulása (technika) és mindezek alkalmazása játékok és versenyhelyzetek során (taktika),
 - e. a sportágak széles körének, a játékoknak és egyéb mozgásos tevékenységeknek tapasztalati megismertetése és megszerettetése, illetve ezen keresztül
 - i. az élethosszig tartó fizikai aktivitás megalapozása,
 - ii. a tehetséggondozás első részének (sportágválasztás és -kiválasztás) hatós segítése,
 - f. a komplex személyiségfejlesztés, melyben a pszichomotoros, az értelmi, az érzelmi és a szociális területek fejlesztése együttesen, egymást támogatva jelenik meg,
 - g. az erkölcsi és akarati fejlesztés, valamint versenyzés,
 - h. a mozgásműveltség fejlesztése,

4. a testnevelő tanár szerepe kimagasló a személyiség fejlesztésében, melyet differenciálással (egyéni célok, eszközök, módszerek és értékelés lehetőségei), példamutatással, következetességgel, motiválással és más módon érheti el.

Bátran állítható, hogy Magyarország jogrendszere a mindennapos testnevelés bevezetésével példát mutat minden oktatási rendszernek. A jövőorientált, szakszerű és tanulóközpontú testnevelés-oktatás és -képzés egészségtudatos és aktív tanulókat kíván nevelni, és ilyen közösségek kialakítását tekinti elérendő céljának, Mindezzel pozitív mintát és egyúttal irányt mutat a széles értelemben vett nemzetközi és hazai társadalomnak, iskolarendszereknek és közösségeknek.

A minden tanuló számára kötelező mindennapos testnevelés elsődlegesen megalapozza és optimálisan fejleszti

- az egészségtudatos szokásrendszert,
- a pozitív egészségmagatartást,
- a fittséget és motorikus képességeket,
- a sportági alapképességeket,
- az élethosszig tartó egészségtudatos életvezetést.

A korszerű testnevelés fogalmi rendszere, kialakítása és működtetése tekintetében négy szabályozó dokumentummal érdemes alaposabban foglalkoznunk, melyek a KKK, a pedagóguskompetenciák, a pedagóguséletpálya-modell és a Nemzeti alaptanterv 2020. Fontos kiemelni, hogy ezek a dokumentumok nem külön-külön értelmezendő szabályrendszert alkotnak, hanem együttes hatásrendszerüket kell vizsgálni és őket együttesen alakítani, fejleszteni.

1. Az egyik jelentős tényező a folyamatban a testnevelőtanár-képzés, mely a testneveléssel kapcsolatos különböző tudomány- és szakterületeket fogja össze kor kihívásainak és a hagyománynak megfelelő képzési tartalommal, gyakorlattal és módszertannal. A testnevelőtanár-képzésben meghatározó a **Képzési és Kimeneti Követelmények (KKK)** rendszere, mely minden testnevelőtanár-képző intézmény számára irányadó módon tartalmazza a konkrét célokat és kimenet-szabályozás jelleggel a képzés végére elvárt kompetenciákat.
2. A **pedagóguskompetenciák** általánosságban fogalmaznak meg elvárásokat, ebben nem kerül szó műveltségterület-specifikus jellemzőkről. A pedagóguskompetenciák célirányosan a tanuló személyiségfejlesztése, a tanulói közösségek, a szaktárgy, a pedagógiai folyamat, a tanulás támogatása, az értékelés, a kommunikáció és együttműködés, a felelősségvállalás területeit érintik.
3. A pedagógusképzést követően a diplomás testnevelőtanárok felkészültségét (kompetenciáit) a **pedagóguséletpálya-modell** szabályozza a tudás, attitűd és képesség oldaláról. A pedagóguséletpálya-modell és az ennek megfelelő előrehaladás az indikátorok és sztenderdek meghatározásával jelennek meg. A pe-

dagóguskompetenciákhoz hasonlóan, a pedagóguséletpálya-modell sem különbözteti meg a műveltségterületeket, hanem komplexen emeli ki a gyakorlatra bocsátás, a kezdő (diplomás) pedagógus kompetenciája és az életpályán való előrejutás kérdéseit. Az életpálya-modellt az egységesség és az általános érvényűség jellemzi (hangsúlyozottan nem műveltségspecifikus oldalról) és a többi szabályozó dokumentummal való kapcsolata szorosnak mondható.

4. A Nemzeti alaptanterv (**NAT 2020**) az oktatásnak olyan meghatározó dokumentuma, mely erőteljes szabályozó jelleggel és a kulcskompetenciákat megalapozó képességekkel és készségekkel elsősorban a köznevelési intézmények pedagógusainak és vezetőinek ad útmutatást az oktatás-nevelés főbb kérdésköreiben. Emellett természetesen a pedagógusképző intézmények számára is fontos a Nemzeti alaptanterv iránymutatása és tartalma, mivel a pedagógusképzés tartalma nem lehet merőben más, mint ami a köznevelés rendszerében elvárt. A NAT 2020 általános jellegű és műveltségspecifikus területeket is érint. Ismert, hogy a testnevelés, sport vagy az egészség fogalmai több helyen megjelennek az általános és egyes műveltségi területek leírásaiban, ugyanakkor a kulcskompetenciákban nem.

A korszerű oktatás, képzés és a testnevelés szervezeti, szabályozási, képzési és oktatási elvárásai tehát komplexek, azonban az egyes részelemek kapcsolódása nem egyértelmű. A képzésre és az oktatásra irányuló hazai szabályozás alapos vizsgálata és az egyes részelemek egybevetése a testnevelés műveltségterületén még nem történt meg.

Mindezek alapján a tanulmány célja a testnevelést és a testnevelőtanár-képzést érintő szabályozó dokumentumok szisztematikus elemzése és összevetése. Először a téma szempontjából fontos kérdéskörök az oktatás és képzés általános oldalairól kerülnek bemutatásra, majd erre épülve térünk rá a testnevelés speciális területeire.



1. ábra: A szabályozás főbb tényezői

A következőkben az érintett nemzetközi és hazai szakirodalom jelentősebb elméletei, kutatási eredményei és a főbb gyakorlati tapasztalatai alapján kerülnek bemutatásra a következő területekre vonatkozó főbb ismeretek:

- felsőoktatás fejlesztési tendenciái,
- KKK bemutatása,
- pedagóguskompetenciák szabályozó jellege,
- pedagóguséletpálya-modell,
- NAT 2020.

A felsőoktatás fejlesztési tendenciái

Az oktatás különböző egymással kapcsolatban lévő, illetve egymásra épülő rendszereiben a jelentős hatással bíró elméleteket, tudományos eredményeket és ezek gyakorlati megvalósulását elsősorban az angolszász tudományos és szakmai publikációk és jó gyakorlatok mutatják be számunkra hatásosan és hatékonyan. Ezen országok útkeresésében egyértelműen a szisztematikus tervezés, a tudományosság és a szakmaiság együttes kritériumai mentén történik a fejlesztés, ezért érdemes őket röviden bemutatni.

A szélesebb körű értelmezhetőség és alkalmazhatóság érdekében az USA és Anglia mellett röviden bemutatásra kerülnek az EU és az OECD által támogatott kutatások is, valamint Franciaország, Németország, Finnország, Svédország, Szingapúr és Brazília oktatási rendszerének a tanárképzésre, illetve ennek a KKK-ra és a kompetenciákra vonatkozó főbb jellemzői is. Az országok és oktatási rendszerek kiválasztása egyrészt arra utal, hogy a nemzetközi pedagógusképzés hogyan kapcsolható össze vagy hogyan szolgálhat fejlesztő hatással a magyar tanárképzés rendszere számára. Emellett egyértelmű törekvés mutatkozott arra is, hogy minél több jelentős hagyománnyal rendelkező és sikeres oktatási rendszer kerüljön bemutatásra úgy, hogy a földrajzi és kontinensi határok ne szűkítsék a kereteket és a célként megfogalmazott tapasztalatokat.

Kiindulási pont

A pedagógusok támogatása, valamint tudatos és szisztematikus fejlesztése alapvető fontosságú minden kultúrában és társadalomban azzal a kiemelésre érdemes céllal, hogy a tanulói tudást, képességeket, teljesítményt és egyúttal érdeklődést optimálisan fejlesszük (Cochran-Smith, 2000). Ennek jelentősége egyértelmű az iskolai oktatási és nevelési tevékenységekben és a jövőépítést elősegítő minőségellenőrzésben is. Ismert, hogy a tanárok tanításának minősége és az oktatás összetett hatásrendszere jelentős szerepet tölt be a különböző oktatási rendszereket érintő elemzési és értékelési szisztémák fejlesztési folyamataiban és ezáltal az objektív összehasonlíthatóság elvének megvalósításában (Aaronson és mtsai., 2007).

A pedagógusok mindennapos oktató-nevelő munkáját a célok elérése érdekében fontos szorosabban összekapcsolni a tanárképzés rendszerében a minőségellenőrzés és minőségfejlesztés problémaköreivel, mert ezek bizonyítottan erőteljes pozitív hatással vannak a felsőoktatás programjaira, a különböző képzésekre, valamint a kimeneti kompetenciák színvonalára is (Darling-Hammond 2006). Abban az esetben lehetséges a pedagógusok oktatását és ezen keresztül a tanulói teljesítmények színvonalát jelentősen javítani, ha a tanárképzés korszerű, minőségelvű és megfelelő módon alkalmazkodik a különböző nemzeti és nemzetközi kívánalmakhoz, elvárásokhoz és egyúttal a társadalmi fejlődés igényeihez (OECD, 2005).

Kutatási eredmények alapján egyértelmű, hogy a tanárképzés rendszere közvetlen hatással van a tanulók fejlődésére, képességeire és kompetenciáira, vagyis összességében a jövőjükre és sikerességükre (Darling-Hammond és mtsai., 2013). Mindezt kiemelten fontos a tanárképzés nemzetközi és nemzeti rendszereit rendszeresen és célirányosan vizsgálni és erre építve tudatosan fejleszteni.

A felsőoktatásban a képzési programokat és a struktúrát érintő változások egyrészt a globalizáció és a harmonizáció együttes hatásainak köszönhetőek (Halász, 2012), másrészt a képzési programok fejlődése direkt következménye

- a több célt szolgáló és egyre hangsúlyosabb minőségellenőrzésnek és minőségbiztosításnak (Zlatkin-Troitschanskaia, Anand és Coates 2016), illetve
- a tanulmányi eredmények szerteágazó és objektív mérési lehetőségeinek (Coates, 2014).

Országhatáron innen és túl is egyre erőteljesebb igény mutatkozik arra, hogy érvényes és megbízható módszereket és eszközöket fejlesszenek a kompetenciák és a kimeneti tanulmányi eredmények mérésére, monitorozására és erre építve a folyamatos elemzésre és szisztematikus fejlesztésre (Falus, 2011; Zlatkin-Troitschanskaia, Shavelson és Kuhn, 2015). A változó társadalmi, politikai és gazdasági igények miatt a felsőoktatás jelentős részére jellemző a kompetenciák és a kimeneti tanulmányi eredmények irányába való erőteljes tudományos, szakmai és módszertani elmozdulás, mely dinamikus elmozdulás természetesen a pedagógusképzés különböző műveltségterületeire is jellemző.

Ez a folyamat egyre több tudományos és szakmai kiadványt jelent az egyes országok szintjén és a nemzetközi összehasonlításban is, ugyanakkor hiányterületek is rendre megemlítsre kerülnek (pl. OECD, 2013). Ezen területek bemutatása következik célirányosan a pedagógusképzés területére vonatkozóan.

A pedagógusképzés főbb vizsgálati irányai

A tanárképzés minősége a legtöbb oktatási rendszerben a tudás, a mérés és értékelés fejlődésének eredményeképp dinamikusan javul, és egyre célirányosabb, tudatosabb és gyakorlatiasabb jellemzőket mutat (Cochran-Smith és Villegas, 2015). Ezen jellemzők közé tartoznak az elmúlt időszakban a fejlesztés irányát és magát a fejlődést befolyásoló fő kérdések oldaláról a kompetencia fogalmi és tartalmi elemei. Azonban a kompetencia fogalomköre sokszor anélkül jelenik meg, hogy maga a kompetencia kifejezés a folyamatban explicit megtalálható lenne.

A képzési programok és a kapcsolódó tudományos vizsgálatok összevetése és elemzése önmagában kevés információt ad, ezért fontos a kontextus, a változás kereiteinek és folyamatainak komplexitásában és hatásrendszerében a mind teljesebb megértés (Rapos és Szivák, 2015). Ebben a megismerő folyamatban hangsúlyos szerepet kapnak (Halász, 2012, 2019)

- a felsőoktatás érintő egyre határozottabb társadalmi elvárások,
- a tömegesedés (mely napjainkban gyengébb szerepet játszik),
- a megújulás a képzésben a szereplők, a képzés, az intézmények és a szakma szintjein,
- a hatékony tanulás, illetve
- a tanulás kimeneti eredményei.

A tanárképzés oldaláról pontosan meghatározható tudományos és szakmai irányok mutatkoznak hangsúlyosnak ebben a témában. A nemzetközi szinten a fő kutatási célok közé a következők tartoznak (Cochran-Smith és mtsai., 2018; Cochran-Smith és Zeichner, 2005):

- Milyen általános és speciális tudás szükséges az eredményes/hatásos tanításhoz?
- Hogyan érdemes és lehetséges jobban összekapcsolni a tanárképzés elméleti és gyakorlati területeit?
- Milyen tudást és tapasztalatokat érdemes a tanárképzés rendszerébe illeszteni annak érdekében, hogy a végzett pedagógusok az eltérő szociokulturális háttérrel, érdeklődéssel és képességekkel rendelkező tanulókkal is sikeres oktatói-nevelői tevékenységet tudjanak folytatni?
- Milyen szerepet kell vállalnia a tanárképzésnek az iskola- és a társadalmi rendszer folyamatos változásaiban, illetve következtében?

Ahogy korábban bemutatásra került, a pedagógusképzés kutatási és szakmai fejlesztésének területein az elmúlt évtizedekben elsősorban az Amerikai Egyesült Államok és Anglia mutatott erős és tudatos aktivitást. Emellett érdemes megemlíteni,

hogy Ausztrália, valamint az európai és az amerikai kontinens számos országa tett jelentős lépést többek között a felsőoktatás irányelvei, fejlesztése, minőségellenőrzése, minőségbiztosítása, illetve az átláthatóság és számonkérhetőség fejlesztése érdekében. Az adott országok problémái és kihívásai természetesen a saját társadalmi, politikai és gazdasági berendezkedésük, illetve a hagyományuk jellemzői mentén egyediek, ugyanakkor bizonyos általános szakmai jellemzők jól azonosíthatóak.

A következőkben az időrendi és fejlődési szempontok szerint kerül bemutatásra a pedagógusképzés öt karakterisztikusan megkülönböztethető kutatási és fejlesztési iránya (2. ábra). Ezek lényegi elemei olyan célirányos módon kerülnek bemutatásra, hogy a jelen kutatási irányai hangsúlyosabb szerepet kapnak, és az egyes irányzatoknál utalások történnek a pedagógusképzésre és a kompetenciákra is.



2. ábra: A pedagógusképzés fő fejlődési irányzatai

1. A tantervek mint meghatározó kérdéskör

Az iskolát, a pedagógusokat és a pedagógusképzést érintő szakmai publikációkat és tudományos kutatásokat a XX. század elejétől érdemes alaposan górcső alá venni. Ennek megfelelően a pedagógusképzés tekintetében az első érdemleges és jól meghatározható lépések 1920–1950 között történtek.

Ebben az időben főleg a pedagógusképzés tanterveinek problémaköreiben jelentek meg olyan elemzések és tanulmányok, melyek először vizsgálták szisztematikusan és tudományos keretek között a tanárképzés rendszerét és fejlesztési lehetőségeit.

A kezdetek során kiemelkedő kérdésként jelent meg az, hogy

- mitől kiváló (sikeres) egy pedagógus, illetve az alapvető vonások (pl. szakmai tudás, személyiség) hogyan jelennek meg és fejlődnek a tanárképzés rendszerében;
- mik a tantervi tartalom és irányultság fő jellemzői az egyes pedagógusképző intézmények, programok és állami követelmények rendszerében.

Elmondható, hogy ez az időszak elsősorban a tanterv és a pedagógus oldaláról közelítette meg a pedagógusképzés témaköreit, és ezen keresztül mutatta be a fejlesztési lehetőségeket. Ezzel párhuzamban a kompetenciákkal való kapcsolódás ebben az időszakban egyértelműen gyerekcipőben járt.

A tanári kompetenciák közül tartalmilag kimutatható a kapcsolódás a 3. (a szaktudományi, a szaktárgyi és a tantervi tudás), illetve bizonyos részek esetében a 4., 5. és 7. kompetenciákkal (pedagógiai folyamat tervezése; a tanulás támogatása; kommunikáció és a szakmai együttműködés).

2. Az eredményesség mint meghatározó kérdéskör

Az 1960-as évektől az 1980-as évekig a tudományos vizsgálatok fő iránya az eredményesség kérdésköre volt, melyben erőteljes hangsúlyt kapott

- a folyamat és kimenet kapcsolatrendszer (process-product) (Shulman, 1986), és
- a tanítás művészetének tudományos megalapozása (Gage, 1978).

A fő cél ebben az időszakban annak megválaszolása volt, hogy az adott tanári tevékenység miként hat a tanulói teljesítményre, illetve hogy ezek az eredmények hogyan jelennek (jelenhetnek) meg az iskola életében. Tehát itt a szemlélet és a gyakorlat megjelenése közeledik a kompetencia fogalmköréhez, mert az első megközelítéssel (tantervek) szemben már az iskola világához, illetve gyakorlatához kerültünk közelebb.

Ebben a szakaszban erőteljesebb kapcsolat mutatkozik a tanári követelmények közül a 3., 4., 5., (a szaktudományi, a szaktárgyi és a tantervi tudás; a pedagógiai folyamat tervezése; a tanulás támogatása) kompetenciával, emellett részben megjelenik a 6. és 7. kompetenciának a tartalma (a pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése; a kommunikáció és a szakmai együttműködés).

A fejlődés mentén fontos kiemelni, hogy ebben az időszakban jelent meg az első minőségében és mennyiségében is komoly tudományos elemzés a tanárképzésről (Handbooks of Research on Teaching; Peck és Tucker, 1973). Az ezt követő évtizedekben ezt még sok ennél bővebb és alaposabb összegzés követte, melyek a témát érintő érdeklődés és publikációk növekvő számával és ezen keresztül a terület hangsúlyának és szerepének növekedésével magyarázhatóak. Ebben az első kötetben a fő témakör azoknak az empirikus kutatásokra épülő képzési eljárásoknak és folyamatoknak a meghatározása, bemutatása és elemzése volt, melyek eredményesnek bizonyultak a kezdő tanárok oktatási tevékenységeiben.

3. A tudás mint meghatározó kérdéskör

Az eredményesség-központú időszakot követő változás elsősorban az oktatási rendszer csökkenő minősége, illetve a romló gazdasági mutatók együttes hatásának volt köszönhető. Az 1980-as évektől az évezred végéig a fejlesztés fő irányát a tudás kérdésköre alkotta, melyben kiemelt kutatási iránynak a következők számítottak:

- Mit kell a tanároknak tudni, és mire kell képesnek lennie?
- Mi a tanárképzés tudásbázisa?

Fontos lépés volt ez a terület történetiségét és a fejlődését tekintve, mivel ebben az időszakban irányult először erőteljes és hangsúlyos figyelem a tanulók tudása felé. Ebben a tekintetben a tanári kompetenciák közül szorosabb kapcsolat mutatható ki a 3., a 4., az 5., a 6. (a szaktudományi, a szaktárgyi és a tantervi tudás; a pedagógiai folyamat tervezése; a tanulás támogatása; a pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése), valamint a köznevelés és a tanárképzés együttműködésének kezdeti lépései miatt részben a 7. kompetenciával (a kommunikáció és a szakmai együttműködés).

4. Az irányelvek mint meghatározó kérdéskör

A 2000-es évektől az egyik jellemző kutatási kérdéskör – az angolszász országok mellett már jóval erősebb nemzetközi kapcsolódással és együttműködéssel, illetve mintegy közös stratégiát követve – a pedagógusképzés fő irányelveire helyezte a hangsúlyt. Ebben a folyamatban a figyelem egyértelműen a felelősségre vonhatóságra, a hatékonysági mutatókra, illetve a szakmapolitikai döntések és irányelvek hatásrendszerére irányult (pl. Brennan és Willis, 2008; Papay és mtsai., 2012).

Fő kutatási területnek és fejlesztési iránynak ebben az időszakban az számított, hogy a

- szakmapolitikai döntések (pl. képzések jogszabályi meghatározása, tanári képzettségek és végzettségek rendszere stb.) eredményezhetnek-e jelentős fejlődést és javulást
 - a tanulók teljesítményében,
 - a tanárok pályán való megtartásában és
 - a jól felkészült tanárok képzésében;
- képző intézményeknek és programjaiknak a reakciójában a különböző szakmapolitikai döntésekre.

Ezek a kutatások és fejlesztési igények nem kizárólag az egyetemeken mint képző intézmények rendszerének szóltak, hanem az objektív eredmények segítségével a szakmapolitikai döntéshozókat szeretnék volna tájékoztatni a pedagógusképzés elsődleges problémáiról, kérdésköreiről, valamint az egyes döntések lehetséges várható következményeiről.

Számunkra lényeges szempont, hogy a 2000-es évek ebben a tekintetben nem jelentettek erőteljes fejlődést, illetve szorosabb kapcsolatrendszert a kompetenciákkal, hiszen egyértelműen a szakmapolitikai döntések hatásrendszere került a középpontba. Azt azonban érdemes kiemelni, hogy a tanulói fejlődés problémakörét már komple-

xebb vizsgálatokkal igyekeztek vizsgálni, és ennek következtében készültek a konkrét és szakmai-tudományos alapokon nyugvó döntés-előkészítő javaslatok.

A tanári kompetenciák közül, ha nem is szoros, de kimutatható kapcsolat mutatkozik a 3., a 4., az 5., a 6. és a 8. kompetenciával is (a szaktudományi, a szaktárgyi és a tantervi tudás; a pedagógiai folyamat tervezése; a tanulás támogatása; a pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése; elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért).

5. A tanulás mint meghatározó kérdéskör

A 2000-es évektől a másik jellemző kutatási kérdéskör – szintén tágabb nemzetközi vonatkozásban és kapcsolatrendszerben – a tanulás kérdéskörét és fejlesztési lehetőségeit tette vizsgálat tárgyává. A tanulás kérdésköre ebben az időszakban két jellemző kutatási irányt mutat, melyek a pedagógusképzés hallgatóinak tanulási mechanizmusait egyrészt a kritikus gondolkodás és együttműködés, másrésről a hátrányos helyzetű tanulók oldaláról vizsgálja.

- a) Az egyik fő kérdéskör tehát az, hogy a pedagógusképzésben a hallgatók hogyan tanulnak meg tanítani a tanulásra vonatkozó modern tudományos eredmények segítségével. Vagyis a 21. században már a problémamegoldó képesség, a kritikus gondolkodás és az együttműködő képesség kerül középpontba. A tanulás mint aktív tevékenység (konstrukció) jelenik meg, emellett erősödött az élethosszig tartó tanulás hangsúlya is.

Hatásuk tekintetében a legjelentősebb kutatások eben az időszakban Franciaországban, Szingapúrban és az USA-ban készültek (Cartaut és Bertone, 2009; Sharpe és mtsai., 2003; Windschitl és Thompson, 2006). A pedagógusképzés oldaláról a következő kutatási területek jelentkeztek elsődlegesen:

- szakmai (tantárgyi) tudás és ennek tanítására való felkészítés,
 - tantárgyak, kurzusok szerepe és hatása a hallgatók tanításának minőségére,
 - tanítási gyakorlat hatása a hallgatók tanításának minőségére,
 - tanárképző programok tartalmának, szerkezetének és pedagógiájának (módszertan) elemzése,
 - képző intézmények oktatóinak fejlődése (tanulása), jellemző jegyei, stratégiái és tudása,
 - hallgatók tanításának fejlődése a képzés során és a diplomaszerzést követő kezdeti évek alatt, illetve ezek kapcsolatrendszerének minősége.
- b) A másik fő kérdéskör arra irányult, hogy a pedagógusképzés hallgatói hogyan tanulják meg tanítani az egyre több hátrányos helyzetű, illetve különböző szociokulturális háttérrel, eltérő tudással, képességekkel és érdeklődéssel rendelkező

tanulót. Ennek háttérében az állt, hogy az iskolarendszer egyre több hátrányos helyzetű és eltérő igényű és képességgel rendelkező tanulót fogadott be, és erre a tanárképzés rendszere nem volt felkészülve.

A legjelentősebb kutatások ezen a területen az USA-ban és Észak-Írországból származtak (Haddix, 2008; Lambe és Bones, 2007), ahol a következő kutatási területek mutatkoztak hangsúlyosnak:

- a tanterv, az adott kurzusok és az iskolai gyakorlatok azon hatásrendszere, ahogyan a tanárjelöltek megtanulnak hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozni, őket tanítani,
- azok a stratégiák, melyek segítségével a tanárképző intézmények hátrányos helyzetű hallgatókat toboroznak és a tanári pályára irányítanak,
- a pedagógushallgatók felkészítése az eltérő háttérrel és képességgel rendelkező tanulókra vonatkozó tartalmak, folyamatok és pedagógiák (módszertan) területén,
- a pedagógusképző intézmények (oktatók) tudása, tapasztalata és képessége a hátrányos helyzetű tanulók tanítására való felkészítésével kapcsolatban.

Ez a két kutatási és fejlesztési irány nem egymással versengve, hanem sokkal inkább egymással párhuzamosan, mintegy egymást támogatva jelent meg. Látható, hogy a tanulás kérdéskörét érintő irányultság a kompetenciák felé erőteljesebben közeledik, így direkt kapcsolatban van a legtöbb tanári kompetencia fejlesztésével, és hatással van erre.

A rövid történeti fejlődés bemutatása után egyértelmű, hogy a kompetenciák a fogalom és a hatásmechanizmus területén egyre erősödő jeleket mutatnak. Mindezek alapján elmondható, hogy több okból és kapcsolódó területen is érdemes lenne a tanárképzés empirikus kutatásait bővíteni, témaköröit szélesíteni, illetve mélyíteni. Ezek közül az oktatás minőségének korábban bemutatott problémaköröi mellett kiemelésre érdemes még a hallgatói lemorzsolódás, a nők, a hátrányos helyzetűek és a külföldi hallgatók helyzetének minél alaposabb megismerése és ezen keresztül a fejlesztés támogatása (pl. Brückner és mtsai., 2015; Lakin, Elliott és Liu, 2012).

Ezek mellett fontos kutatási területnek számít Európa helyzete a migráció, a hallgatói mobilitás és a nemzetközi hallgatók megjelenésével, a jelentősen növekvő heterogenitás okozta helyzet megismerése a különböző tudomány- és képzési területek, intézmények és országok között is (pl. Freeman, 2010).

Mindezen objektív elemzésekre épülő információk (adatok) szükségesek ahhoz, hogy az oktatást, a tantervet, a pedagógusképzést, az értékelést és vizsgáztatást a jelenkor kívánalmainak megfelelő tartalomra és formára fejlesszük. Ebben a folyamatban a folyamatos minőségbiztosítás mutatkozik olyan tényezőnek, mely a társadalom, a politika és a szakma oldaláról is előnyösnek és fontosnak tűnik.

A pedagógusképzés nemzetközi jó gyakorlatai

Cochran-Smith és Villegas (2015) szerint a pedagógusképzés jellemző jegyeiben és rendszereiben jelentős különbség mutatkozik a nemzetek között elsősorban az alábbi tényezők miatt:

- a pedagógusképzés céljai és nemzeti, illetve történeti jellege,
- a tanárok és a tanárképzés presztízse és helyzete az adott országban,
- a tanárok és a tanárképzés hatásai az adott ország társadalmi és gazdasági mutatóira,
- a tanárképzés irányítási, szabályozási, szervezeti, társadalmi, kulturális, gazdasági és minőségbiztosítási rendszere,
- a tanárképzés kapcsolatrendszere a különböző fenntartású közoktatási intézményekkel.

Falus és munkatársai (2011) egy nemzetközi tapasztalatok feltárását célzó átfogó vizsgálatot végeztek 10 ország pedagógusképzésén a pályaalakulmasság, a kompetenciák és a szakterületek területein, amelyben az érintett országok a következők voltak: Anglia, Ausztria, Finnország, Franciaország, Hollandia, Németország, Olaszország, Románia, Spanyolország, Svédország és az Egyesült Államok. A továbbiakban az egyes országok pedagógusképzését érintő képzési és kimeneti követelmények és kompetenciák bemutatásakor a nemzetközi publikációk mellett erre az elemzésre is építünk. Emellett forrásként hangsúlyos szerepet kaptak a Teacher Preparation Analytics, European Commission and the Council, az European Parliament and the Council, a Council of the European Union és az European Commission ide kapcsolódó elemzései és eredményei.

Általánosságban megállapítható, hogy ha eltérő keretek között és mélységben is, de az EU országokban kidolgozásra kerültek a felkészültség, illetve rátermettség megítélésében jelentős szerepet játszó KKK-k és a pedagóguskompetenciák. Annak ellenére, hogy az adott országok eltérő politikai, jogi, társadalmi, kulturális és oktatási közeggel jellemezhetőek, a különböző oktatási rendszerek kompetenciái között jelentős hasonlóság mutatkozik, illetve a magyar oktatási rendszerrel is felfedezhetőek egyező vonások. Ezek a hasonlóságok elsősorban a következő területeken mutatkoznak meg:

- az egyes tanulók megismerése és fejlődésének előmozdítása,
- a csoportok megismerése és fejlődésük elősegítése,
- a szaktudományos ismeretek megléte és integrálása a tanulók személyiségfejlődése érdekében,
- a pedagógiai folyamat tervezése,
- a tanítási tevékenységek széles választékának felhasználása, az oktatási folyamat irányítása,

- a pedagógiai folyamat értékelése,
- a kommunikáció, kapcsolattartás a pedagógiai folyamat többi résztvevőjével, és
- a felelősségvállalás a tanárok saját szakmai fejlődéséért.

Annak érdekében, hogy a nemzetközi szakmai és tudományos alapokon nyugvó fejlesztésekből fakadó tapasztalatokat hazánkban is hasznosítani lehessen, a következőkben hét célirányosan kiválasztott ország (oktatási rendszer) jellemzőinek rövid bemutatása és elemzése következik. Ezek közé tartozik az Amerikai Egyesült Államok, Anglia, Brazília, Finnország, Franciaország, Németország, Svédország és Szingapúr. A kiválasztásban elsődleges szempont volt a tudatos fejlesztésre való törekvés, az oktatás színvonala és a földrajzi elhelyezkedés is, melyek alapján az elsődleges jellemzők bemutatása az országok (oktatási rendszerek) alfabetikus sorrendjében következik.

Amerikai Egyesült Államok

Az USA-ban 1992-ben kiadott sztenderdlista (INTASC, 1992) jelentős kutatások alapján megfogalmazott kiváló forrásnak számít. Az egyes országok kompetencialistái túlnyomórészt ebből alakultak ki, illetve ennek segítségével alakultak, fejlődtek. Többiségében jellemző az állami és az intézményi sztenderdek együttes szerepe, melynek megvalósulását többnyire teljesítményorientált értékelés keretében állapítják meg.

Az USA-ban tudományos kutatásokon segítségével igyekeznek választ találni arra a kérdésre, hogy miként lehet a legjobb pedagógusképző intézményeket, illetve azok jellemző jegyeit minél pontosabban beazonosítani (Teacher Preparation Analytics, 2014). Fontos szempontnak számít a folyamatban, hogy az összehasonlíthatóság keretrendszerét nemcsak az adott államon belül hozták létre és alkalmazzák, hanem az államok között is (az USA-ban az oktatás állami hatáskör és nem szövetségi). Az értékelés évente történik, és kifejezetten publikus, fő célként a képzési és kimeneti eredmények alapján azt szándékozik bemutatni, hogy milyen színvonalú

1. a pedagógusképzésre jelentkezők tudása és tapasztalata,
2. a friss diplomások tudása, képessége és tapasztalata,
3. a tanárképzés és a köznevelés kívánalmainak és tartalmi-formai elemeinek összekapcsolódása.

Az elmúlt évtizedben az USA Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP) kidolgozott számos olyan kimenetszabályozásra épülő értékelési rendszert, mely szintén évente kerül felmérésre és dokumentálásra. Az USA-n belül vannak olyan államok is, amelyek a CAEP kritériumok helyett saját értékelő- és felelősségbiztosításra épülő rendszert fejlesztettek ki. Azonban az egyértelműen megállapítható, hogy minden állam rendelkezik a pedagógusképzésre irányuló valamilyen publikus értékelési és/vagy minőségbiztosítási rendszerrel.

A CAEP által kidolgozott úgynevezett „2020 Fő hatékonysági mutatók” (2020 Key Effectiveness Indicators) a tanárképzési programok értékelési keretrendszerét mutatja be közérthető, elemzésre és értelmezésre alkalmas formában (1. melléklet). A munka során a fő cél a tartalmas és sokrétű indikátorokra épülő megbízható és objektív értékelési rendszer kialakítása volt. Az értékelési mutatók mindegyike fontos információt mér a képzés minőségével és alkalmasságával kapcsolatosan, így együttesen járulnak hozzá a minél komplexebb megértéshez (Kimmel, 2011). Ezen értékelési mutatók közé tartozik:

- ***a tanárképzésbe jelentkezők jellemzői***, ennek részei a képzés erősségei, a tanári pályára való alkalmasság, a hallgatók és diplomát szerzők jellemzői és háttértenyezői;
- ***a tanításhoz szükséges tudás és képesség***, melybe a szakmai (tárgyi) tudás, a tantárgypedagógiai tudás, a tanításhoz szükséges képességek és a végzősök program-értékelése tartozik;
- ***a tanárok teljesítménye***, melynek részei a tanulókra való hatásrendszer, a bizonyított tanítási képességek és a tanulók szemlélete, illetve tapasztalatai;
- ***a program hatékonyság, a jogszabályokkal (központi elvárásokkal) való összhang***, ide tartozik
 - a tanári pályára való eljutás és pályán maradás általánosságban, illetve
 - a tanári pályára való kerülés és pályán maradás célirányosan a hiányterületeken és pedagógushiánnyal rendelkező iskolákban.

A következőkben olyan hatékonysági mutatók kialakítását és bevezetését tűzték ki célul az egyes államok pedagógusképzésében, melyek a fő hatékonysági mutatók jellemző jegyei mentén értékelik az egyes elemeket, illetve ezek alapján fogalmaznak meg általános és speciális ajánlásokat.

Anglia

Az angol tanárképzés tudományos fejlesztési törekvései az elmúlt évtizedekben kiváló mintát adtak Európai országainak pedagógusképzése számára. Ebben végig kiemelt szerepet kapott és kap ma is a folyamatos szakmai fejlődés elve, méghozzá az egyén és a különböző intézmények szintjén együttesen (Brown, Rowley & Smith, 2014). Manapság a fejlesztést már nem kizárólag szűkebb szakmai alapokon végzik, hanem a fejlesztés és értékelés során jelentős mértékben támaszkodnak a tudományos kutatások eredményeire.

A szakmai fejlődés rendszere Angliában három fő pilléren nyugszik:

- a tanár felelőssége, melynek hangsúlyos része az önvizsgálat, a tervezés és az önértékelés,
- a reflektív elemző folyamatok, és
- a tudás, képességek és attitűd fejlesztése.

Angliában az utóbbi évtized jelentős vitákat és változásokat is hozott magával mind az iskola, mind a tanárképzés rendszerében. A szakma és a szakpolitika mellett a nyilvánosság is véleményt alkotott olyan témákkal kapcsolatban, mint az értékelés alapvető céljai, a tanári teljesítmény és teljesítményalapú értékelés, valamint a tanári munka hatékonysága (Rapos, 2011).

Anglia oktatási rendszere decentralizáltnak számít, mivel bizonyos állami irányelvek és szabályozások mellett az intézmények aránylag nagy szabadsággal és önrendelkezéssel bírnak (Earley and Higham, 2012). Az oktatási rendszerre jellemző kormányzati reformok, központosított irányítás, illetve folyamatos vizsgálat és monitorozás mellett, illetve egyre inkább helyett mára már a tanárképzés hangsúlya erőteljesebben a gyakorlatra és a gyakorló iskolákra került (Knight, 2013).

Érdemes kiemelni, hogy Angliában a fejlesztés során tudatosan összekapcsolják a tanárképzés problémakörét a pályakezdéssel és a tanártovábbképzéssel, mely folyamatokban minden iskolán belüli és kívüli szereplő is aktív részt vállal (hallgató, oktató, pedagógus stb.). Emellett érdekessége az angol minősítési és értékelési rendszernek, hogy külön tárgyalja az ismeretet (tudás), az attitűdöket és a képességeket. A rendszer a többi országnál viszonylag átfogóbb kategóriákat tartalmaz a kompetenciák területén, mint például pedagógiai attitűdök, pedagógiai ismeretek és tudatosság, illetve szakmai képességek.

A 2007-től alkalmazott sztenderdek meghatározó jelleget töltenek be a képzés tartalmának alakításában. A sztenderdek úgy kerültek megfogalmazásra, hogy pontosan bemutatják az elvárásokat a tanári pálya mind a 4 szakaszára (pályakezdő tanár, gyakorlott tanár, kiváló tanár és vezetőtanár), melynek deklarált célja a tervezhetőség és a tudatos előrehaladás, szakmai fejlődés. A főbb jellemző jegyekhez tartozik a részletesen kidolgozott és egymásra épülő sztenderdek rendszere, amely a változó igényeknek és tudományos kutatási eredményeknek megfelelően folyamatos értékelésen és erre épülve módosításokon megy keresztül.

A pedagógusképzés a tanárok szakmai fejlődésének különböző lépésein keresztül egy egységes rendszerként kerül megközelítésre és működtetésre a tanárképzés beemenetétől egészen a kimeneti képességek bizonyításáig. A kimeneti követelmények központi szabályozás során alakulnak ki, melyben a tudás bizonyítása több dokumentum segítségével történik. Ezek közé tartoznak a hallgatónak a képzés során végzett feladatai, illetve a különféle tevékenységek során mutatott önreflexió és a fejlődési terv mellett a képzés végén három képességszint mérése is megjelenik (matematika, angol nyelv és IKT területein).

Tipikusan jellemző az angol oktatási rendszerre a rugalmasság és a pedagógusok saját fejlődésükért való felelősségvállalása és ennek megfelelő tudatos tervezés. Ugyanakkor a rendszer folyamatos monitorozása, az eredmények visszacsatolása, a fejlődés folyamatos támogatása szintén hangsúlyosan mutatkozik meg, melyben különböző támogató személyek és segédanyagok segítik a tanárok munkáját.

Brazília

A korábbi, tesztekre épülő tanárképzési rendszert a 2004-es szövetségi törvénnyel módosították, melyben a hangsúly az intézmény, a program és a képzés hallgatóinak értékelésére került. Az intézményi és programértékelő rendszerek kettős jellegét a központi (minisztériumi) és az intézményi önértékelés adja. Ennek következménye lehet a megerősítés, a program próbaidőre való büntetése, de nem ritka a program akkreditációjának szüneteltetése sem. Azonban olyan eset is volt, amikor a nagyon gyenge követelmények miatt az egész intézményt bezárták, és a hallgatóknak egy másik intézményben kellett folytatni tanulmányaikat.

Brazíliában az értékelés folyamatában az kap mindenhol kiemelt szerepet, hogy minden értékelési dokumentum nyilvános. Ezzel az intézmények azt kívánták elérni, hogy a program- és képzésfejlesztő törekvéseikhez számottevő támogatást nyerjenek a döntéshozóktól és a nyilvánosságtól is.

A pedagógusképzés utolsó éves hallgatóinak tudását és jártasságát (proficiency) normaorientált központi vizsga segítségével mérik. Ez a mérés egyrészt általános műveltséggel kapcsolatos ismereteket (25%), másrészt olyan szakmai részeket (75%) is tartalmaz, melyeket az Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO, 2011) projektben dolgoztak ki. Az AHELO projekt a pedagógusképzés kimeneti követelményeinek vizsgálatán alapuló összehasonlíthatóságot tűzte ki célul. Érdemes kiemelni, hogy a képzés hozzáadott értékének vizsgálata és értékelése együttesen és minden esetben hangsúlyos.

A képzés rendszerét és hatásrendszerét azzal az elsődleges céllal vizsgálják folyamatosan, hogy a szisztematikus elemzés eredményeképp olyan megbízható és érvényes adatokat nyerjenek, amelyek a minőségelvű oktatás elérése felé egyértelmű fejlesztő hatással bírnak. Egyelőre még nem annyira kiforrott a rendszer, hogy teljes, pontos és tudományosan alátámasztott képet kapjanak a felsőoktatás minőségéről, de a közeljövőben ezt is elérhetőnek látják.

A pedagógusképzésre vonatkozó megvalósítandó fejlesztések Brazíliában a következők:

- a normaorientált rendszert elsősorban kritériumorientáltra változtatni,
- a munkaerőpiac elvárásait minél jobban figyelembe venni a programok és képzések tartalmi és strukturális területein,
- egy többdimenziós mérési és értékelési mechanizmust terveznek kialakítani,
- a minisztérium helyett egy független ügynökség végezze az értékelési és akkreditációs feladatokat.

Finnország

Több helyről is olvasható, hogy a finn pedagógusképzés eredményességének az alapját a tanári pálya magas presztízse, a munkahely biztonsága, illetve a felvételi rendszer szigorú szelekciója adja (Kálmán, 2011a). Finnországban nincs országosan egységes kompetenciarendszer, de erőteljes hangsúlyt kap a különböző szereplők és szerepek együttes megjelenése és együttműködése (pl. pedagógus, szakértő, valamint teljes ember és irányító szerep), illetve azoknak a személyiségvonásoknak a fejlesztése, melyek a pedagógiai tevékenység sikerességéhez hozzájárulhatnak. Erőteljes irány a pedagógusok szakmai fejlődésben az innováció, a vállalkozószellem, a személyes, a szakmai és a tudományos fejlődés együttes hangsúlya és összehangolása, illetve a különböző szereplők közötti szoros együttműködés (Seikkula-Leino és mtsai., 2012).

Míg a legtöbb európai országban meghatározó a tanulói tesztekre épülő felelősség, elszámoltathatóság és ellenőrzés, addig Finnországban az oktatási rendszer alapja a közös felelősség és a bizalom. A finn oktatási rendszerre emellett jellemző az is, hogy a pedagógusok kompetenciája nem kerül hivatalosan értékelésre.

A pedagógusképzésben az adott egyetem a saját kutatásának és szakmai tevékenységének megfelelően és a sajátos szakmai fejlesztés megvalósítása érdekében a pedagógusképzési programot módosíthatja, illetve átalakíthatja. A pedagógusképzésben és a szakmai fejlődésben nem a kompetenciák és a hozzájuk kapcsolódó sztemdek fejlesztése tűnik a legfontosabbnak, mivel a kompetenciák értékelésével kapcsolatos központi szintű szabályozás jelenleg nem számít erősnek.

A finn pedagógusképzésben a fő cél és ennek megfelelően a tartalmat és formát befolyásoló alapvető tényező a kutatásalapúság, mely mellett a kompetenciaalapú oktatás mintegy kiegészítő jelleget ölt (Hökkä és Eteläpelto, 2014). A kompetencia eltérő értelmezést és alkalmazást mutat a különböző intézmények, célok és szempontok területein:

- tanulási eredmény a képzésben, melyben hangsúlyosan szerepel a szakmai-tárgyi tudás, tudományos és művészeti tudás, az önálló munkavégzés, valamint a nyelvi és kommunikációs képesség;
- szakértelem a pedagógusképzésben, melyben hangsúlyosan a tudományos jellegű tudással együtt, illetve azon keresztül jelenik meg;
- a tanulás tervezése az egyéni fejlődési és tanulmányi tervekben, melyben kiemelten szerepelnek az egyéni célok, a szakmai reflexió és az önértékelés;
- pedagógusok szerepei és feladatai a munkáltatók oldaláról, melyben úgy jelenik meg a pedagógus, mint:
 - a tanulás és fejlődés vezetője,
 - szakértő,
 - teljes ember,
 - fogékony és felelősséget vállaló felnőtt,

- értékek közvetítője és
- a tanulási tevékenység irányítója.

Franciaország

A francia iskolarendszer bizonyos területein centralizált, hierarchikus és vizsgaorientált is egyben (Caena & Margiotta, 2010). A tanári előmenetelt egyrészt a szakmai tanítási tapasztalat (tanévek), másrészt az értékelés szerinti osztályba sorolás alkotja. Általánosságban elmondható, hogy a jogszabályokban meghatározott kritériumok és a tanárképzés gyakorlata távol áll egymástól.

Franciaországban erőteljes hangsúlyt kap a pedagógussal mint közalkalmazottal szembeni elvárások rendszere, melyben kiemelésre érdemes a semlegesség, a közalkalmazotti etika, a titoktartás, a szólásszabadság biztosítása, a francia nyelv kiváló ismerete, valamint az IKT alkalmazása.

Fontos kiemelni, hogy Franciaországban a pedagógus elsősorban oktatási feladatokat lát el, a nevelési feladatok nem vagy alig jelennek meg a munkájában (Felméry, 2011). Ennek megfelelően a továbbképzések rendszere és képzési profilja is erős tanítással és tanulással kapcsolatos jelleget kap.

A francia reformok eredményeképp 2010-től a tanári minősítéshez mesterszintű diploma szükséges. A tanárrá válás útján a jelölt először a szakmai-tárgyi tudás megszerzése érdekében az alapképzésen (3 év), majd a mesterképzésen (2 év) végzi el a tanulmányokat. Erre épül a diplomát szerzett friss diplomás első gyakorlóéve, és csak ez után kerül a jelölt kinevezésre köztisztviselőként. Mindhárom szinten különböző, előre meghatározott számonkéréseknek kell megfelelni, ugyanakkor a fejlődés biztosítása érdekében a jelöltek támogatása folyamatos.

A francia egyetemek tanárképzési rendszere alig követ egységes tartalmat és formát. Ennek megfelelően a minőségbiztosítás és a képzési és kimeneti képességek ellenőrzése és mérése sem egységes. Az alap- és a mesterképzés mellett a leendő tanárnak egy tanári minősítő vizsgát kell tennie, mely két részből áll:

- egy szaktárgyi írásbeli vizsga, ahol elemzés és esszé az értékelés alapja,
- egy szóbeli tanári minősítő vizsga, amely portfólióra épül, és kiemelten a tanári rátermettséget és a kompetenciákat méri.

Minden tanárnak 10 meghatározott kompetenciával kell rendelkeznie, azonban a különböző oktatási szintekhez különböző mélységben kell bizonyítani az idevonatkozó ismereteket, tapasztalatokat és képességeket (Felméry, 2011). Érdekessége a rendszernek, hogy az oktatás valamennyi területén dolgozó szakembernek egyaránt szükséges bizonyítható módon rendelkezni a kompetenciákkal (pl. tanár, tanácsadók, különböző iskolában dolgozó szakemberek stb.). Ezen kompetenciák ellenőrzése a képzés végén és jogszabály szerint ötévente a tanári pályán is történik. Annak érde-

kében, hogy a jogszabályi környezetnek és a hivatás etikai és felelősségtudatosságra vonatkozó elvárásainak is megfeleljenek, a tanártovábbképzés rendszere egyre jelentősebb szerepet kap.

A francia oktatási rendszerben a következő kompetenciák jelennek meg egyértelműen (Felméry, 2011):

1. a tanár képes etikus és felelős módon állami közalkalmazottként cselekedni,
2. a tanításhoz és a kommunikációhoz szükséges francia nyelvet tökéletesen ismeri,
3. tantárgyait behatóan ismeri, és széles körű általános ismeretekkel rendelkezik,
4. képes megtervezni és kivitelezni a tanítást,
5. képes megszervezni az osztály munkáját,
6. figyelembe veszi a diákok sokszínűségét,
7. képes értékelni a diákokat,
8. ismeri és felhasználja az információs és a kommunikációs technológiákat,
9. hatékony csoportmunkára képes, és együttműködik a szülőkkel és az iskola partnereivel,
10. nyitott az önképzésre és újításokra.

Németország

Németországban a tanárképzés egyik része egy egyetemhez kapcsolódó diszciplináris szakaszra (alapképzés és mesterképzés), illetve egy, a tanárképző intézethez kapcsolódó gyakorlonki szakaszra osztható (Bikics, 2011). Az első szakaszra jellemző a pedagógia elméletének és gyakorlatának összekapcsolása, míg a második szakaszban a gyakorlat és a reflexió kerül fókuszba.

A német oktatási rendszerre is jellemző a folyamatos és tudatos fejlesztés, melynek támogatására az elmúlt évtizedben jelentős reformtörekvések történtek (Bikics, 2011). Érdekes, hogy 2004 előtt nem voltak általános szttenderdek a tanárképzés rendszerében (Tucker, 2019), azóta azonban jelentős fejlesztési folyamatok indultak el. Ide tartozik például a tanárképzés megújítása, melyben fontos szerepet kapott

- a képzés gyakorlati részének megerősítése,
- a képzés egyes szakaszainak összekapcsolása, vagyis harmonikusabb egymásra épülés kialakítása,
- a pedagóguspályára lépés támogatása és
- a tanárok elemző és módszertani kompetenciájának erősítése.

Németországban ezen kívül erőteljes hangsúlyt kap a magas kompetencia- és szttenderrendszer, mely meglehetősen differenciált és nagy hangsúlyt helyez a tanárok

- önismeretére,
- önképzésére és
- innovatív tevékenységére.

A kompetenciákhoz tartozó szztenderdeket négy tartalmi területre osztották fel: Oktatás, Nevelés, Értékelés és Innováció. A képzési és kimeneti követelmények meghatározó szerepe helyett az iskolai gyakorlatok rendszere segítségével állapítják meg pályára való alkalmasságot. Ezeket a gyakorlatokat nem kizárólag a képzés végére, hanem a képzés különböző szakaszaira helyezték (Bikics, 2011). Érdekesség emellett, hogy az iskolai gyakorlatok rendszere a képzés elején az egyetem tanárképző központjához, majd később a gyakorlóiskolákhoz tartozik.

A pedagógusképzést egy komplex képesítő vizsga zárja, mely olyan elméleti és gyakorlati elemeket is tartalmaz, mint például írásbeli, szóbeli és gyakorlati (zárótanítás) vizsga. A tanárképzés első és második szakaszát elvégzők számára pontosan meghatározott szempontrendszer (szaktárgyak, szakmódszertan, pedagógia és iskolai gyakorlatok) alapján és szztenderdek mentén történik az értékelés (Bikics, 2011). Az értékelés alapja az ismeret (tudás), a reflexió, a kommunikáció, az elemzés-értékelés és a képesség objektíven, különböző mérés-módszertan segítségével való minősítése. A szztenderdek mérésére is több módszert alkalmaznak, melyek közé tartozik az önértékelés, a tesztek, a megfigyelés és megítélés, a tanulói teljesítmény és tapasztalat, valamint a portfólió.

Az oktatást felügyelő minisztérium (Federal Ministry of Education and Research) 2011–2015 között olyan kutatási programot finanszírozott (Modeling and Measuring Competencies in Higher Education, KoKoHs), melynek célja az általános és specifikus kompetenciák modellezése és mérése volt. Ezt követte a második KoKoHs (2016–2020), mely a korábbi eredmények nemcsak a hazai, hanem a nemzetközi érvényességi mutatóinak megismerésére helyezte a hangsúlyt erős kutatómódszertani támogatással.

Svédország

Svédországban erőteljes hangsúllyal jelenik meg az egységes pedagógusképzés, emellett következetesen a képzési és kimeneti követelményekre alapozzák a képzés és a továbbképzés rendszereit is. A svéd tanárképzés alap- és a mesterképzési szinten is értelmezhető, a magasabb iskolafokokon való tanításhoz a mesterképzés elvégzése szükséges. Svédországban a pedagógusdiploma négy különböző pedagógusképzést tartalmaz, illetve ír le, melyekhez az iskoláskor előtti, az általános iskolai, a középiskolai és a szakmai képzések speciális területe tartozik (Kálmán, 2011b).

A formális képzés mellett az informális képzés és továbbképzés szerepe is jelentős a szakmai fejlődés tervezésében és az erre irányuló értékelésben (OECD, 2018).

A továbbképzések azért sikeresek, mert egyrészt a tartalmi és módszertani fejlesztés elsősorban szakirányos tudományos kutatásokra épül, másrészt pedig az állam a pedagógust és az iskolát is jelentősen támogatja a folyamatban.

A svéd tanárképzésben kiemelt jelentőségű a problémamegoldás és a kritikus gondolkodás fejlesztése, illetve a különböző életkorú tanulók tanítása közötti harmonikus kapcsolat megteremtése (Falus, 2011). Sajátossága emellett az is, hogy az ismeret (tudás) és a képességek mellett nem attitűdöt, hanem ítéletek és megközelítések fogalmi rendszerét határozza meg.

A tanárképzés kimenetelére irányuló kérdések arra vonatkoznak, hogy a pedagógusképzettséggel rendelkezőknek

1. mit kell tudni és érteni (szaktárgyi ismeret/tudás, tanításra vonatkozó tudás, tanulók tanulása stb.),
2. milyen kompetenciákkal és képességekkel kell rendelkezniük (tudás felhasználása a gyakorlatban, értékeket közvetít, elemez, önállóan és közösségben dolgozik, IKT-eszközöket használ, tanulói fejlődést értékeli stb.), és
3. milyen szemlélettel és nézettel (ítéletalkotás) kell rendelkezniük (empátiafejlesztő gyakorlat igénye, megfelelő szakmai megközelítések, önfejlesztés és önértékelés stb.).

Szingapúr

Szingapúrban 1991-ben hozták létre a National Institute of Education-t (NIE), mely máig az egyetlen tanárképzéssel foglalkozó intézmény a miniállamban. Az NIE felé az elvárás az volt, hogy a tanárképzés mellett fejlessze a pedagógusok szakmai tudását, támogassa a területre vonatkozó tudományos kutatásokat, és indítsanak szerteágazó továbbképzéseket a tanárok folyamatos és tudatos fejlesztése érdekében.

A korábbi hatékonysági mutatók helyett az 1980-as évektől kezdve a képesség és képességfejlesztés került középpontba, különös tekintettel a kimeneti képességszintekre. Az elmúlt évtizedekben a tudományos kutatásokban és egyúttal a tanárképzésben is a tanulói közösségek, a rugalmasság és alkalmazkodás, az innováció és a kreativitás fejlesztésének erőteljes hangsúlya jelent meg (Gopinathan, 2010).

Az NIE 2009-ben létrehozott egy független minőségellenőrző és -fejlesztő intézetet (először Office of Academic Quality Management, OAQM, majd Office of Strategic Planning and Academic Quality, SPAQ) azzal az egyértelmű céllal, hogy egy objektív elemzési és értékelési rendszert dolgozzon ki a tanárképzés különböző szakaszaira. Az első három szakasz elsősorban a jelölt szakmai fejlődését vizsgálta, míg az utolsó arra hivatott, hogy az érdekelt felek (iskolaigazgató és helyettesei, egyéb vezetők az iskolában, gyakorló pedagógusok stb.) elsősorban megfigyelések segítségével tudják megállapítani a jelölt képességeit és felkészültségét a köznevelés rendszerében való oktatásra.

Mindemellett a minőségellenőrzés fontos céljai közé tartozik az is, hogy az eredmények felhasználásával bizonyítékot szolgáltatson az NIE programjainak, illetve képzéseinek minőségéről, folyamatainak és képesítésének kimeneti színvonaláról, a felelősségről, a hatékonyságról, valamint a hozzáadott értékekről – mindezt ideálisan a jövő elvárásainak és kívánalmainak megfelelően (Chong and Low, 2010). Fő irányként a kiválóság felé történő folyamatos önfejlesztést és ebben a saját felelősség szemléletének és kultúrájának megerősítését határozták meg.

A minőségellenőrzés folyamata a környezet, a bemenet, a folyamat és az eredmény (Input – Process – Product) összefüggésében működik, melyben az egyes alkotóelemek a következőképp jellemezhetőek röviden (Neihart és Ling, 2017):

- **Környezet:** ezek a képző intézetek és az oktatással foglalkozó egységek, mert hozzájuk tartozik a tartalom.
- **Bemenet:** a tanárképzésbe jelentkezők főbb mennyiségi és minőségi mutatói.
- **Folyamat:** a célok irányában a tanárképzésben oktató egységek és oktatók vizsgálata, valamint a hallgatók, végzetek és az egyéb érdekelt felek jellemzői és tapasztalatai.
- **Eredmény,** mely a tanári képesítés megszerzésekor szerzett információ (tudás), elsősorban a képzésre és képességekre vonatkoztatva.

A négy jellemző mellett fontos megemlíteni a külső tényezőket, mint például az oktatást érintő nemzeti és nemzetközi trendek, az indikátorok, illetve a különböző globális kihívások, melyek mind befolyásolják a fejlesztés területeit és irányát.

Jelentősnek mondható, hogy az Oktatási Minisztérium, az NIE és a köznevelés iskolái közös felelősségvállalással példaértékűen együttműködnek egyrészt a tanárképzés, másrészt a tanártovábbképzések minőségbiztosításának és fejlesztésének érdekében. A tanárképzés egyik jelentős kihívása napjainkban az, hogy a gyorsan változó világban a kutatási eredmények felhasználásával minél gyorsabban tudjon a változó igényekre reagálni, valamint megfelelő tantervi és strukturális változtatásokat végrehajtani.

Folyamatos együttműködés segítségével tud megvalósulni az, hogy a tanárjelölt kimeneti tanulási eredménye, értékrendszere és szemlélete a képzés különböző szakaszaiban elemzésre és monitorozásra kerül. Így a képzés felénél egy (Mid-Programme Experience Survey, MPE), valamint a képzés végénél kettő (End-of-Programme Evaluation Survey és Graduate Preparedness Survey) értékelést vezettek be, melyek a jelölt pedagógus szakmára vonatkozó alkalmasságát és képességeit vizsgálják a következők szerint:

- Tudás és képességek: óratervezés, információs és kommunikációs technológia, oktatási stratégiák, oktatásmenedzsment, elemzés-értékelés és visszajelzés, kritikus gondolkodás.

- Szakmai identitás: vezetés és irányítás, gondoskodás és elkötelezettség, mások inspirálása, belső és külső motiváció, önzetlenség.
- Szakmaiság: kommunikáció, szakmai fejlődés.
- Iskolai támogatás: szocializáció, mentorálás, szakmai fejlődés, hovatartozás.
- Tanulási és társadalmi környezet: a tanítás minősége és a tárgyi és személyi környezet.

Szingapúr a jövőben is hangsúlyosan tervez támaszkodni az empirikus adatokra a tanárképzés és egyúttal a köznevelés fejlesztése érdekében. Hangsúlyos és kiemelt célként fogalmazódik meg, hogy több oldalról és több szempontrendszerrel együttesen felhasználva gyűjtsenek és elemezzenek adatokat, melyeket összevetnek az adott kihívásokkal és lehetőségekkel. Elsődleges szempont, hogy nem a minőségellenőrzés és minőségfejlesztés az egyetlen cél, hanem az új eszközök és módszerek kialakítása és innovatív alkalmazása a főbb stratégiai célok mentén.

A pedagógusképzés jellemző jegyei

A felsőoktatás és a pedagógusképzés főbb nemzetközi tényezőinek bemutatása után a továbbiakban hazánk pedagógusképzésének háttere, céljai, jellemzői és tendenciái kerülnek fókuszba. Érdeemes hangsúlyozni, hogy a Bologna-folyamat és az Európai Képzési és Kimeneti Keretrendszer (EKKR) által hangsúlyosnak tekintett élethosszig tartó tanulás volt az Európai Unió elsődleges irányelve a kimeneti szabályozás megalkotásában (Young, 2007). Hazánkban az elmúlt két évtizedben jelentős változás ment végbe a tanárképzés területén, mely folyamatba elsősorban a következők tartoztak (Rapos és Szivák, 2015):

- bevezetésre került a Bologna-folyamathoz kötődő képzési rendszer (15/2006. [IV. 3.] OM rendelet),
 - a pedagógusképzés egységesen mesterszintű lett,
 - a képzés kompetenciaalapú lett (tudás, képességek, attitűdök, autonómia és felelősség), és
 - a képzési tartalom belső arányai átalakultak;
- bevezetésre került az osztatlan tanárképzési rendszer (2011. évi CCIV. törvény),
 - a pedagógusképzés 4+1 (általános iskolai tanár) és 5+1 (középiskolai tanár) éves lett,
 - a képzés kompetenciaalapú, és
 - a képzési tartalom átalakult.

A fejlesztési folyamat eredményeképp kialakult közismereti tanárképzés KKK-ja elsősorban az oktatási feladatokra irányul, illetve a KKK kapcsolata az MKKR jellemzőihez kimutatható, a kompetenciák területein részletesnek tekinthető, de arányaiban egyértelműen kevés (Rapos és Szivák, 2015). A szerzők szerint a tanári KKK jól kiemeli a tanári tevékenység szempontjából fontos kompetenciákat és tevékenységeket. Emellett az is megfogalmazásra került, hogy érdemes a pedagógusképzés KKK-jának alapos felülvizsgálata után a szükséges módosításokat elvégezni, ugyanis számos területen lenne fontos fejleszteni, javítani (pl. akkreditáció, intézményi sajátosságok, pedagógiai felkészültség, jogi és gazdasági feltételek stb.) (Kálmán és mtsai., 2015).

A pedagógusképzés képzési és kimeneti követelményei (KKK)

Az elmúlt szűk két évtizedben a képzési és kimeneti követelmények egyre hangsúlyosabb és fontosabb alapfogalomként jelentek meg nemzetközileg és az európai tanárképzés rendszerében is. A nemzeti képzési keretrendszereket az USA-tól Skócián keresztül Új-Zélandig – igaz különböző fejlettségi szinten és szereppel, de – a fejlesztés érdekében szinte minden ország használja elméletben és gyakorlatban is (Young,

2003). A következőkben a mind teljesebb megértés és az egységes gondolkodás érdekében a KKK és a kompetenciákhoz tartozó célok és fogalomrendszer kerül bemutatásra.

Célok és elvárások

Mára már egyértelmű, hogy a diploma megszerzése után a friss diplomás tudása, teljesítménye és a képességei számítanak lényeges szempontnak a munkaadók és a társadalom oldaláról (Kennedy, 2006). Nincs ez másképp a pedagógusképzésben sem, ahol ennek hangsúlyos megjelenése érdekében a képesítési keretrendszerek úgy kerültek összeállításra, hogy pontosan beazonosítható és objektíven összehasonlítható módon mutassák be az adott ország képesítéshez kapcsolódó

1. tartalmi-formai elemeit és
2. a pedagógusképzés struktúráját.

A képesítési keretrendszerek kialakítására elsősorban az jellemző, hogy a kompetenciák és az ezekhez tartozó sztenderdek és indikátorok a kimenetalapú szabályozásra, vagyis a hallgatók tanulási eredményeire és képességeire épít (Gosling és Moon, 2001). A szakirodalom alapján abban jelentős egyetértés mutatkozik, hogy a tanulási eredményeknek olyan egyértelmű és objektíven mérhető állításoknak kell lenniük, amelyek azt mutatják be pontosan, hogy az oktatási-képzési folyamat végére a friss diplomásnak mit kell tudnia, illetve mit kell tudnia elvégezni (Kennedy, 2006).

Ebben a formában a tanulási eredményekre építő oktatás kimenetszabályozásnak számít, mely a szükséges kompetenciákat úgy fedi le, hogy erőteljes hangsúlyt fektet ezek szoros együttműködésére a tudás, a nézet, hozzáállás, a tevékenység és az egyéni szakmai fejlődés területein (Adam, 2004).

Fogalomrendszer

A képzési és kimeneti követelmének megfogalmazásakor hazánkban és többnyire a nemzetközi színtereken is a fő szempont tehát az, hogy mit tudnak a hallgatók, és mit tudnak csinálni, mindez pedig az ismeret/tudás, a képesség(ek) és attitűd formájában kerülnek meghatározásra (Derényi és Vámos, 2015; Prøitz, 2010). Nem újkeletű, hogy a nemzetközi és a hazai szakirodalom hasonlóképpen vélekedik arról a kérdéskörrel, hogy a tanulási eredmények hatékonyan és eredményesen segítik az oktatási rendszerek működését (Báthory, 1997; Harden 2002), mert

- az eredmények kimeneti célként és egyben követelményként támogatják az oktatásban a rövid és hosszú távú tervezést,
- egyértelmű információt adnak, és ezzel pontos irányt mutatnak a tanulóknak,

- az eredmény elérése felé vezető úton biztosított az intézmény szakmai önállósága és az oktató módszertani szabadsága,
- a megszerzett tudás és képesség pontosan és objektíven mérhető, és ezáltal fejlődhet a hallgatói mobilitás,
- a hallgatói tudás mérése a minőség biztosításához is fontos információt és ezzel hathatós támogatást adhat,
- a tudásnak akkor is elismerhetőnek kell lennie, ha a hallgató nem vett részt formális felkészítésben és képzésben.

Szintén egyetértés mutatkozik abban, hogy a pedagóguspályára való kilépés és a pályamodell mentén történő előrehaladás szakmai megalapozása szükségessé teszi az ismeret/tudás és a felkészültség fejlődési szintjeinek a meghatározását és folyamatos elemzését, illetve értékelését (Ball, Thames és Phelps, 2008; Kotschy, 2011). A sztenderdek és indikátorok elsősorban a szakmai-tárgyi tudást, az elkötelezettséget és a képességeket segítenek értékelni, és ennek megfelelően a következő kettős célt szolgálják (Kotschy, 2011; Sanders, Ashton és Wright, 2005):

1. a folyamatos szakmai fejlődés érdekében pontosan meghatározott célok alapján történjenek a stratégiai lépések és a tervezés,
2. a kompetenciák szintjeit (sztenderdeket és indikátorokat) konkrétan határozzák meg, és ezzel támogatják a pedagóguséletpálya-modell optimális működését.

Amennyiben a sztenderdek megfelelő és mérhető indikátorokra való bontása megvalósul, és hozzájuk pontos mérőeszközök kerülnek kidolgozásra, akkor országosan egységes kritériumok alapján könnyen mérhető és követhető a pedagóguspálya követelményeinek való megfelelés és egyúttal a pedagógusok előmenetele (Ceulemans, Simons és Struyf, 2014; Falus, 2011). Ez utóbbi esetben érdemes megjegyezni, hogy a pedagógus szakmai felkészültségét abban az esetben lehetséges érdemlegesen megítélni, ha a fejlődéshez megfelelő és folyamatos szakmai, intézményi és személyi támogatást kap.

Az évezred kezdetétől több olyan szakmai támogató és fejlesztő intézkedés született a nemzetközi színtereken, melyből a sztenderdeken és indikátorokon alapuló képzési és kimeneti értékelés szerepe emelkedett ki (Pecheone és Chung, 2006). Ennek elsődleges célja a tanárképző programok minőségének és hatékonyságának megállapítása és az adott helyzetnek megfelelő tudatos fejlesztése volt.

Az USA államai közül Kalifornia és Connecticut számított úttörőnek a tanári kimeneti képesítések szabályozása és az autentikus értékelési rendszerének bevezetése és alkalmazása terén. Ez az értékelési rendszer a kompetenciákat a tanári képesítések előírásai mentén méri a tervezés, a pedagógia, az elemzés-értékelés és a reflexió oldalait elsősorban a hallgatók teljesítményéhez kapcsolódó feladatok segítségével (pl. az óravázlatok, a hallgatók feladatai és munkái, videóbemutatók és hallgatók reflexiói) (Pecheone és Chung, 2007).

A pedagógusképzés kimeneti követelményeinek minőségelvű rendszere (DQP)

Témánkhoz szorosan kapcsolódik az USA-ban kialakított DQP (Degree Qualifications Profile – a képesítések-fokozatok minőségelvű rendszere), melyet a 2011-es bevezetése óta rövid időn belül már több mint 400 egyetem alkalmazott (Lumina Foundation, 2015). A rendszer nem szűken a tanárképzés rendszerére fókuszál csak, hanem általában a felsőoktatás rendszerének minőségbiztosítási kérdésköreire. Mivel KKK-ra és a kompetenciákra való hatása is jelentősnek mondható, a DQP-t érdemes röviden bemutatni.

A DQP fő céljai között érdemes kiemelni a KKK által közérthetően megfogalmazott hallgató-központú és kompetenciaalapú képzéseket (BA/BSc és MA/MSc), melyek

- módosítják az oktatók szemléletét és gyakorlatát,
- az elméletet és gyakorlatot közelebb hozzák egymáshoz, és
- ennek következtében a képzés fejlesztő hatása könnyebben és objektíven kimutatható és bizonyítható.

A precíz kompetencialeírás, a képzés egysége és az egyes tematikák kapcsolódásai mennyiségi és minőségi mutatóinak oldaláról együttesen és külön-külön is fejlesztő hatást mutatnak. Ennek bizonyítására az autentikus mérések szerepe érdemes kiemelésre. A rendszerből fontos pár konkrét elvet és irányultságot kiemelni, melyek mind a képzés fejlesztését szolgálják:

- a fő szak szorosabb összekapcsolása az általános műveltséget adó képzési tartalommal és formával,
- a képzési és kimeneti szabályozás pontosítása szakmailag, módszertanilag és a nyelvezet terén is,
- a KKK alapján a tanterv folyamatos fejlesztése,
- a KKK és a tematikák a kompetenciákhoz való szorosabb kapcsolódása,
- a különféle mérések és értékelések együttes és igény szerinti egyes használata (pl. portfólió, központi tesztek, dolgozatok és beadandók stb.).

A DQP mindezt az alábbi tanulásra vonatkozó kimeneti szabályozás (tudás, attitűd és képességek) által kívánja elérni a következők szerint:

- **Speciális/szakmai (tárgyi) tudás:** az adott szakmai területet érintő fogalmak, elméletek, képességek (mit kell tudniuk a hallgatóknak, és mire kell képesnek lenniük annak érdekében, hogy diplomát szerezzenek, és a szakma követelményeinek megfeleljenek).
- **Tágabb és integráló tudás:** a különböző tudományterületeket (pl. társadalomtudomány, művészetek, tudományelmélet, humán tárgyak stb.) érintő tudás olyan szintű összekapcsolása, mely által az elmélet, fogalomrendszer és tevékenység egy harmonikus rendszerben működik.

- **Intellektuális képességek:** azok a kognitív képességek tartoznak ide, melyek közül jelentős az elemző vizsgálat, az információforrások alkalmazása, valamint a különböző lehetőségek (személyi, tárgyi, létesítmény, környezet stb.) használata. Emellett az etika és a kommunikáció témakörei is ide tartoznak, melyen keresztül a fő cél a hallgatók tapasztalatainak, véleményének és ötleteinek figyelembevétele és különböző nézőpontok szerinti ütköztetése (társadalmi, kulturális, politikai, etnikai, vallási, faji, nemi stb.)
- **Alkalmazott és együttműködésre épülő tanulás:** ebben a kategóriában a hangsúly arra helyeződik, hogy a hallgató milyen tudással rendelkezik és mit tud csinálni egyedül, illetve együttműködésen keresztül csoportban. A tudás bizonyítására a munkahely világából származó, problémamegoldást igénylő feladatok mutatkoznak hasznosnak egyéni és csoportos kutatómunkán, kreatív együttműködésen és különböző gyakorlati tevékenységen keresztül.
- **Helyi és globális tanulás:** elsődlegesen a felsőoktatási intézmények felelőssége a helyi kapcsolatokat, a demokrácia és a globális közösség különböző területeit érintő tudás és képesség összehangolása. E során megjelennek a helyi, közösségi, kulturális, környezeti és gazdasági kihívások az országhatáron belül és kívül is.

Összegezve elmondható, hogy a pedagógusképzés kimeneti követelményeinek, keretrendszerének és a pedagóguskompetenciáknak a kérdésköre kiemelt jelentőségűvé vált az elmúlt két évtizedben. Az állandónak és stabilnak tűnő főbb elméletek, irányok és gyakorlatok mellett számos, valamilyen tekintetben egyedi országos jellemzők is mutatkoznak. Ezek egy része érdemes arra, hogy itt rövid bemutatásra és elemzésre kerüljenek, ugyanakkor a mind teljesebb megértéshez érdemes a két legfontosabb nemzetközi történeti aspektus megközelítésével kezdeni a bemutatást.

1. Ahogy az előzőekben bemutatásra került, az Amerikai Egyesült Államokban már az évezred elején is konkrét igény mutatkozott a felsőoktatásban a tanulás kimeneti eredményeinek fejlesztésére és az ehhez szükséges empirikus vizsgálatok erősítésére (Borden és Owens, 2001). Röviddel a kezdeti tervezés és az első lépések után már 2006-ban meg is indult a tudományos és szakmai tapasztalatokra épülő fejlesztő munka, mely több útmutatást és javaslatot is megfogalmazott (US Commission on the Future of Higher Education Report, 2006).

Ebben a folyamatban kiemelt szerepet kapott a pedagógusképzés intézményrendszere által hozzáadott érték azzal a kettős céllal, hogy az eredmények akkreditációs szempontból is felhasználhatóak legyenek, és a nyilvánosság felé is közérthető tájékoztató információt szolgáltatassanak (US Department of Education, 2006). Ez a kettősség valamilyen szinten azóta is megfigyelhető a tanulás kimeneti szabályozása tekintetében, legyen szó a közoktatás vagy éppen a pedagógusképzés területéről is.

2. A másik lépésként még az évezred első évtizedében az OECD felkérésére a figyelem a tanárképzés képzési és kimeneti követelményeinek szigorú elemzése és értékelése felé fordult (Institutional Management in Higher Education, 2009). Ez a munka később a korábban említett Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO, 2011) projektként lett nemzetközileg ismert és egyúttal elismert. Az AHELO-projekt célja a kimeneti követelmények olyan mértékű és mélységű vizsgálata volt, mely alapján nemzetközileg és az adott országon belüli különböző felsőoktatási intézmények között is objektív összehasonlíthatóságot terveztek megvalósítani (Coates és Richardson, 2011).

Az AHELO-projekt folyamataiban különböző empirikus kutatási eredmények, konzultációk és nemzetközi tapasztalatok segítettek a szakembereket a fejlesztésben. Maga az AHELO-projekt 2012-ben fejeződött be, és azóta ez a mérési eszköz magában foglalja az általános jellegű és a tantárgyspecifikus tartalmakat is a felsőoktatás képzéseinek különböző területein.

A nemzetközi szakirodalom fő irányelvei a pedagógusképzés KKK-területeivel

A pedagógusképzés képzési és kimeneteli követelményei mentén a következő területek jelennek meg hangsúlyosan a nemzetközi szakirodalomban:

1. bemenet kérdésköre: alkalmassági és felvételi vizsgák,
2. minőségbiztosítás,
3. sztenderdek,
4. képzés és továbbképzés rendszere,
5. összehangolás a köznevelés rendszerével, pályakezds és pályamodell.



3. ábra: KKK tartalmi irányultságai a pedagógusképzés KKK oldaláról

Bemenet kérdésköre: alkalmassági és felvételi

Annak érdekében, hogy a hallgatók kimeneti tudása és képességei jobbak és ezzel a képzés minősége is magasabb legyen, nem szabad figyelmen kívül hagynunk a felvételi és alkalmassági kérdéskörét (Cochran-Smith és Mtsai, 2017). Néhány kivételtől eltekintve (pl. Finnország) a tanárképzés bemeneti követelményei alacsonynak és nem feltétlenül célirányosnak számítanak, és ennek következtében a végzett pedagógusok feltehetően nem lesznek a legkiválóbbak a szakmájukban.

A probléma a középiskola rendszerét is magában foglalja, mely jellemzően nem kapcsolódik szorosan a felsőoktatás kívánalmaihoz, és nem fejleszti azokat képességeket, amelyek a tanárképzéshez szükségesek (Betts, Zau és Rice, 2003). Kutatási eredmények bizonyítják, hogy a tanárképzésbe kerüléskor a mért tudás és képesség alacsony hatással van a tanári hatékonyságára (Harris és Sass, 2007), mely alapjaiban kérdőjelezi meg az alkalmassági és felvételi vizsga rendszerének eszközeit és módszereit.

Ideális esetben a bemeneti követelmények magasak és szigorúak, mert így várhatóan a legalkalmasabb jelöltek kerülnek be a pedagógusképzés rendszerébe. Ugyanakkor az nem elég, hogy a képző intézmények erős bemeneti követelményeket támasszanak, emellett a követelmények minőségi és mennyiségi mutatói jelentős szerepet kell hogy kapjanak.

Korábbi kutatási eredményekkel ellentétben általánosságban elmondható, hogy a jövő felé való elvárás egyértelműen az, hogy a pedagógusképzésben szigorúbb és célirányos bemeneti követelményrendszer kerüljön alkalmazásra, mert akkor a tehetségebb és reményeink szerint elhivatottabb fiatalok választják a pedagógusképzést és a pedagógusi hivatást (National Council on Teacher Quality, NCTQ, 2018). A bemeneti követelmények szigorításának az egyértelmű pozitív következménye lehet az, hogy

- alkalmasabb és jobb tanárok fognak tanítani a köznevelésben,
- nő a tanári pálya társadalmi presztízse,
- nő a tanárképzés társadalmi presztízse is.

Minősegbiztosítás

Az Európai Unió az elmúlt két évtizedben kiemelt hangsúlyt fektetett az oktatásra, képzésre és az ezekre a területre vonatkozó minősegbiztosításra (European Union 2006; European Commission, 2007). A felsőoktatásban a nemzetközi, a hazai és az intézményi szinteken is kiemelt kérdéskörre vált a minősegbiztosítás és az ehhez kapcsolódó akkreditáció, átláthatóság és a felelősege kérdésköre is.

Ugyanakkor mára már a hallgatók tanulási eredményei és tapasztalatai számítanak az egyik legfontosabb viszonyítási alapnak a képzés és a felsőoktatási intézmények értékelésekor (Pedrosa, Amaral és Knobel, 2013). Egyelőre azonban kevés tudomá-

nyos alapokon nyugvó bizonyíték mutatkozik arra, hogy a minőségbiztosítás milyen hatással van a tanulók teljesítményére és a tanítás-tanulás folyamatának sikerességére (Heyworth, 2013).

A minőségellenőrzés és minőségbiztosítás folyamatára jellemző, hogy pontosan meghatározott célok mentén a minőségelvű oktatást és képzést tartja szem előtt. A monitorozás az ismerettől (tudástól) a képességig, vagyis a tényektől a kompetenciáig történik egészen a kulcskompetenciák rendszeréig bezárólag, mely során a rendszer a társadalmi és kulturális helyzeteket és folyamatokat is figyelembe veszi.

A képzési célok elérése a minőségbiztosítás során úgy valósulhat meg, ha megfelelünk a következő elvárásoknak és kritériumoknak (Komorowska, 2017):

- megfelelő tantervi tartalom,
- megfelelő tananyagok, oktatási eszközök és módszerek kiválasztása és alkalmazása,
- optimális létszám,
- optimális tanár-hallgató arány.

Az eddigi tapasztalatok alapján jelentős igény mutatkozik arra, hogy a tanárképzés rendszere az eddigieknél alaposabb és sokrétűbb támogatást nyújtson a hallgatóknak azon kompetenciák kialakításában és megerősítésében, mely a köznevelés rendszerében számunkra majd fontos lesz (Serpil és Hanife, 2019). Ehhez szükséges a tanárképzés rendszerének olyan folyamatos elemzése és komplex értékelése, mely célirányos a pedagóguspálya kívánalmai és elvárásai mentén.

A pedagógusképzés minőségét két szempont szerint szokták értékelni (Cochran-Smith és mstai., 2018).

1. Az egyik, amikor a hallgatókat mérik a kimeneti követelményekhez tartozó képesítővizsga különböző vizsgáin vagy tesztjein keresztül.
2. A másik, amikor a köznevelésben dolgozó tanárok teljesítményét mérik, mely vonatkozhat a képzés végén történő tanári képesítővizsgára és a köznevelésben dolgozó tanárok értékelésére is.

A képzésben a mérés többnyire tesztekre épül. Néhány oktatási rendszer azonban olyan komplex és nehezen értékelhető teljesítménymutatókat mér, mint például a tanítás minősége. A tanítás minőségének autentikus értékelése azért ritka a különböző tanárképzési rendszerekben, mert drágának és hosszadalmasnak számít.

Régóta ismert, hogy a képzés csak akkor lehet korszerű és minőségelvű, valamint a különböző követelményeknek teljes mértékben megfelelő, ha maga a kompetenciafejlesztés széles körű és a köznevelés rendszerére jól alkalmazható (Zeichner & Gore, 1990).

Darling-Hammond (2006) szerint kiemelten fontos kérdés a KKK, a tanárképzés tantervei, illetve a különböző kompetenciák és indikátorok összhangja, mely felé egyértelmű elvárás az, hogy

- rendszeresen összevetni és mérni szükséges, és
- a mérésnek és elemzésnek komoly tudományos, szakmai és szakpolitikai alapon kell nyugodnia.

Sztenderdek

Érdemes röviden összefoglalni az USA Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP) sztenderdjeit, mert számunkra is számos lényeges elemet tartalmaz a tanárképzés területén. Ezek közé tartozik többek között az, hogy jövőorientált, és olyan konkrét elvárásokat fogalmaz meg, melyek egyrészt mérhetőek, másrészt a magyar oktatási rendszer is eredményesen tudja azokat használni.

The CAEP-sztenderdek kialakítása két elvi megközelítésből született:

1. objektíven bizonyítható legyen, hogy az adott képzést elvégzők kompetens és gondoskodó pedagógusok,
2. objektív bizonyíték szükséges ahhoz, hogy a képzés oktatóinak és dolgozóinak van kapacitása arra, hogy
 - a. tényeken alapuló kultúrát építsenek ki, és
 - b. fejlesszék a képzés színvonalát.



4. ábra: A Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP) sztenderdjei

A következőkben a 2013 CAEP-sztenderdek rövid bemutatása következik.

1. sztenderd: A tantárgyi és pedagógiai tudás

Ebben a sztenderdben kiemelt szerepet kap a tantárgyi területet érintő ismeret/tudás és a fogalmak kritikai megközelítése, illetve mindezek eredményes alkalmazása. Hangsúlyosan jelenik meg az igény, hogy ez legyen minden egyes tanulóra érvényes. Fontos, hogy ez a fejlesztés akár a felsőoktatásba való bemenethez, akár a munkaerőpiacon való megjelenéshez jelentős előkészítő, támogató és fejlesztő hatással bírjon. Az ide vonatkozó sztenderd két területre osztható:

- 1. A hallgató tudása, képességei és szakmai diszpozíciói** a tanuló, tanulás, szakmai tartalom, oktatási tevékenység és szakmai felelősségvállalás oldaláról.
- 2. A képző felelőssége** abban, hogy a hallgatók
 - a. rendelkezzenek kutatómódszertani ismeretekkel és objektív bizonyítékokkal annak érdekében, hogy a közoktatásban objektíven és hatékonyan tudják mérni és értékelni a tanulók fejlődését és egyúttal saját szakmai gyakorlatukat, fejlődésüket,
 - b. megfelelő tantárgyi és pedagógiai tudással rendelkezzenek,
 - c. olyan képességeket és elkötelezettséget mutassanak, melynek segítségével felkészítik a közoktatás tanulóit a felsőoktatás vagy munkaerőpiac színterébe való bemenetre,
 - d. legyenek képesek olyan IKT-módszereket és eszközöket alkalmazni, melyek segítségével hatékonyan terveznek, nevelnek, oktatnak és értékelnek a tanulás és a tanulási tapasztalatok optimális fejlesztése érdekében.

2. sztenderd: Gyakorlóléhelyekkel való kapcsolat és gyakorlat

A 2. sztenderd lényegi eleme az, hogy a képző mindent megtesz a gyakorlóléhelyekkel való jól működő szakmai kapcsolat megteremtéséért, és ez legyen a tanárképzés központi eleme. Az együttműködés eredményeképp a hallgatók tudása, képességei és szakmai diszpozíciója olyan szintre fejlődik, hogy az bizonyíthatóan pozitív hatással van minden tanulóra. Az ide vonatkozó sztenderd három területre osztható:

- 1. A gyakorlati helyekkel való optimális kapcsolat**, melyben hangsúlyt kap a szilárd elméletre épülő gyakorlat, az IKT, a közös felelősségvállalás, a mindenki által elfogadható felvételi, képzési és kimeneti elvárások.
- 2. Kiemelt szerepet kap ezen kívül a gyakorlóléiskolai pedagógusok** kiválasztása, felkészítése, támogatása, értékelése és megtartása.

3. A képző szorosan együtt dolgozik a gyakorlóiskolai pedagógusokkal annak érdekében, hogy a **gyakorlati képzés** tartalma és formája biztosíték legyen az optimális tapasztalatok és fejlődés érdekében.

3. Sztenderd: A tanárképzésre jelentkező minősége, toborzás és kiválasztás

A 3. sztenderd azt fejezi ki, hogy a képző olyan jelentkezőket vesz fel a képzésre, és utána olyan hallgatókat képez, akik egy célirányos és szisztematikus kiválasztási folyamat eredményeképp kerülnek be a képzésre. A hallgatók a felvételtől az elméleti és gyakorlati kurzusokon keresztül a gyakorlóiskolai tanításig olyan jelentőségteljes szakmai és pedagógiai tapasztalatokat szereznek, amely segítségével egyértelműen képesek a köznevelés rendszerében minőségelvűen és hatékonyan oktatni, illetve nevelni. A következő elemek tartoznak ehhez a sztenderdhez:

1. Pontos célok és terv alapján történik azon **legjobb hallgatók toborzása**, akik olyan különböző nemi, családi, szociokulturális és etnikai háttérrel rendelkeznek, amelyek a köznevelésben tanulók jellemző jegyeit jól tükrözik, és amelyek az állami és helyi **munkahelyi kívánalmaknak** tökéletesen megfelelnek.
2. A **hallgatók tanulmányi eredménye** a tudás- és kompetenciamérések alapján a legjobb 50% közé tartozik. Tervek szerint ez a szint a közeljövőben egyre magasabb lesz annak érdekében, hogy a lehető legjobb tanulmányi eredménnyel és képességekkel rendelkezők kerüljenek be a pedagógusképzésbe, és váljanak hatékony tanárrá.
3. **Egyéb kiválasztási tényezők** közé tartoznak azok a tudás-, képesség- és személyiségbeli jellemzők, amelyeket a képző intézmény állapít meg, folyamatosan mér és értékel annak érdekében, hogy hatékonyan tudják megjósolni vagy megállapítani a jelentkezők és a hallgatók várható sikerességét a tanári pályán.
4. A képző intézmények különböző kritériumokat állapítanak meg a **képzés (felkészítés) közben**, amelyek **kiválasztási szempontként** is működhetnek. Mindezt annak érdekében teszik, hogy objektíven bizonyítsák a hallgatók képességeit és az oktató-nevelő munkára való alkalmasságát (pl. tantárgyi tudás, pedagógiai tudás, pedagógiai képességek, IKT alkalmazása a tanári munka különböző területein).
5. A **képzés végén** (államvizsga, tanári képesítés vizsga) egy olyan kiválasztás (intézményi döntés) szükséges, amely az összegyűjtött dokumentumok segítségével tudja azt pontosan megállapítani és bizonyítani, hogy a hallgató mennyire felel meg a pedagógusképzés különböző területeire vonatkozó sztenderdeknek, és milyen pozitív fejlesztő hatást tud majd gyakorolni a tanulók fejlődésére (ide tartozik a tanári munka minden területe, többek között az etikai kódex, az igényes szakmai munka, a vonatkozó jogszabályok és szabályzatok).

4. sztenderd: A képzés hatásrendszere

A 4. sztenderd szerint a képző érvényes és megbízható tudományos és szakmai eszközök, illetve módszerek segítségével objektíven be tudja mutatni, hogy az ott végzett szakemberek pozitív fejlesztő hatással vannak a köznevelés tanulóira a tanulás, az oktatásmódszertan, az iskolarendszer, valamint a képzéssel szembeni elégedettség tekintetében is. Ehhez a sztenderdhez az alábbi négy tényező tartozik:

1. a képző különböző mérésekkel és pedagógiai eszközökkel pontosan dokumentálja azt, hogy a végzettek megfelelő **hatásrendszert** mutatnak, és ezek segítségével tudja mérni a **tanulók tanulmányi fejlődését**;
2. a **tanári hatékonyság** oldaláról a képző megfelelő eszközök és módszerek segítségével bemutatja, hogy a végzett hallgatók magabiztosan birtokolják a jogszabályok és a képzés által előírt szükséges szakmai-tárgyi tudást, képességet és diszpozíciókat;
3. a képző objektíven be tudja bizonyítani, hogy a munkavállalók előmenetele és megtartása sikeres, illetve a köznevelés **munkaadói elégedettek** a friss diplomások komplex felkészültségével;
4. a képző be tudja mutatni, hogy a **képzést elvégzők elégedettek**, a képzés hatékony, illetve hogy a képzésben részt vevők olyan tapasztalatokat és tudást szereznek, melyek a tanári felelősséghez szükségesek és fontosak.

5. sztenderd: A képző hely minőségbiztosítása és folyamatos fejlődés igénye

Ez a sztenderd arra irányul, hogy a képző folyamatosan és több módszer, illetve eszköz felhasználásának segítségével biztosítja a képzés során a minőségellenőrzés stabil és megbízható rendszerét. Ebben a rendszerben a korábbiaknak megfelelően kiemelt szerepet kap a köznevelés tanulóira irányuló pozitív hatások biztosítása és bizonyítása. A képző olyan tudományos alapokra épülő komplex fejlesztési folyamatot támogat és valósít meg, mely fenntartható, tényeken alapuló és innovatív, így hatékonyan és objektíven lehetséges értékelni a képzést végzők tudását, képességét és hatását a köznevelés tanulóira.

Ide a következő tényezők tartoznak:

1. A **képző minőségbiztosítási** és stratégiai **rendszere** többféle releváns mérőeszközt és értéket használ a hallgatók fejlődésének, teljesítményének és a képző működési hatékonyságának mérésére és monitorozására, amelyek segítségével tényeken alapuló megfelelő döntéseket és lépéseket lehet tervezni. Ezen keresztül bemutatatható, hogy a képző minden CAEP-sztenderdnek megfelel.
2. A **folyamatos fejlődés** biztosítása érdekében a képző szisztematikusan elemzi saját teljesítményét a célok, sztenderdek, indikátorok és megvalósult eredmé-

nyek tekintetében, és ezek segítségével szükség esetén módosítja a program bizonyos elemeit vagy folyamatait. Ebben az elemző-értékelő folyamatban minden érdekelt fél aktív részt vállal, mint például az öregdiákok, a munkáltatók, a pedagógusok, az iskolai és a közösségi partnerek stb.

A folyamatos fejlődés biztosítása és az ehhez kapcsolódó értékelés nemcsak a pedagógusképzésre vonatkozik, hanem annak bizonyítása is fontos, hogy a képzést elvégző hallgatók milyen hatással vannak a köznevelés tanulóinak fejlődésére. Ehhez szükséges a tanulói teljesítményt és fejlődést érintő adatok összegzése, elemzése és megosztása, a különböző elvárásokhoz való viszonyítás, valamint az erre épülő döntéshozás, forráselosztás és a jövőre vonatkozó irányok pontos meghatározása.

Érdemes kiemelni, hogy a CAEP folyamatosan értékeli és monitorozza azt, hogy a különböző intézmények hallgatói hogyan felelnek meg a szakmai és személyi elvárásoknak, és ennek megfelelően módosítja a sztenderdeket.

Képzés, továbbképzés és összehangolás a közoktatás rendszerével

Tipikus példa a képzés és továbbképzés területén is a korábbiakban bemutatott Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP) programja, mely a tényeken alapuló rendszer kialakítását és megerősítését tűzte ki célul. Ebben a fő hatékonysági mutatók (Key Effectiveness Indicators) jelentik a kiindulási helyzetet. A képzést és a továbbképzést érintő célok közé tartoznak:

- Szakmai egyeztetéseken keresztül megállapítani, hogy **melyek a mérésre és értékelésre érdemes mutatók**, és hogyan lehetséges ezt minél szélesebb körben használni. Ennek mintegy kiindulási pontként kell működnie a tanárképzés fő hatékonysági mutatóinak fejlesztésekor.
- Az akkreditáció rendszerét minél közelebb hozni az **adatokon és tényeken** alapuló információkkal és a közoktatás világával.
- A **széles körű együttműködés** támogatása (döntéshozók, nemzeti és állami intézmények stb.) és a jó gyakorlatok elterjesztése a minél optimálisabb fejlődés érdekében.

A pedagógusképzés és a közoktatás rendszerének összehangolása elég sokáig váratott magára, de 2010 körül az egyre erősödő szakmapolitikai nyomásnak köszönhetően egy intenzívebb szakaszba jutott (Darling-Hammond, 2010). Ennek egyik első lépéseként a CAEP azt tűzte ki célul, hogy az iskolai gyakorlati helyekkel kapcsolatos elveket és tevékenységeket a pedagógusképzéssel való optimális összehangolás érdekében alaposan megvizsgálja és szisztematikusan fejleszti (Howey & Zimpher, 2010). Különböző lehetőségek kerültek kipróbálásra és értékelésre annak érdekében, hogy

- az elmélet és gyakorlat közelebb kerüljön egymáshoz (Strand és mtsai, 2016; Zeichner, 2010),
- a gyakorlati helyek hangsúlya és szerepe a korábbiakhoz képest jelentősen megnőjön a képzésben (Seymour, Donnelly, Lindauer, 2018).

Mindkét irány fontos szerepet tölt be a tanárképzés fejlesztésében. Ezeknek a problémáknak a megoldásában a fő irány a képzés végén a fél- vagy egyéves oktatási-nevelési gyakorlat, mely segítségével a képzésben szerzett elméleti és gyakorlati tudás egyre közelebb kerül az iskola életszerű gyakorlatához, illetve a valós helyzetek megoldásához (Solomon, 2009). Ezzel egyúttal a gyakorlóiskola rendszere is jobban beépül a képzésbe, ezáltal a szerepe és határfoka is megerősödik.

A nemzetközi szakirodalomban a tanárképzés felé régóta az a legjelentősebb kritika, hogy az elmélet távol áll a gyakorlattól (Korthagen, 2010). Az imént bemutatott javaslatok jelentősen támogatják a gyakorlati képzés innovatív és gyakorlatorientált fejlesztését, illetve módosítják a tanárképzés különböző egységeinek és a záróvizsgáinak követelményeit – mindezt az autentikusabb értékelés megvalósítása érdekében (Richards, Gaudreault, Templin, 2014).

Pályakezdés, pályamodell

A tanárképzés és a kezdő tanárok képességeinek és kompetenciáinak problémakörei nemzetközi szinten is jelentős figyelmet kapnak (Ashby és mtsai., 2008). Válaszatokat és megoldásokat keresve a tudományos élet egyre több olyan empirikus kutatással rendelkezik, amely a tanárképzés minőségének és a pályakezdő tanárok nehézségeinek kérdéskörét vizsgálja különböző módszerekkel és eszközökkel (pl. Cochran-Smith és Zeichner, 2005; Feiman-Nemser, 2001; Kane és mtsai., 2006). Ezekben a kutatásokban kiemelt szerepet kap a tanítás tanulása, a tanárképzés hatékonysága és a kezdő tanárok oktatásának komplex problémaköre és egyben fejlesztési lehetőségei is.

Jól ismert, hogy a pályakezdő tanárok tanulási-fejlődési folyamata a közoktatás rendszerében egyrészt komplex (Edwards and Protheroe, 2004), másrészt szakmailag és emberileg is kihívásokkal teli (Grudnoff és Tuck, 2005). Kutatások bizonyítják, hogy elsősorban az iskolában töltött idő és tanítási tapasztalat segíthet azon, hogy a pedagógus szakmai identitása, a helyi normák és értékek megismerése, a kapcsolatrendszerek és mindez által a tanári tevékenység összességében fejlődjön (Rogoff, Turkianis és Bartlett, 2001).

A pályakezdők tanulási folyamatát a nemzetközi szakirodalom többnyire „utazásnak” hívja, mely a következő jellemzőket mutatja:

- összekapcsolja a múltat (vagyis a tanárképzést) a jellennel és a jövővel (iskolával, vagyis a munka világával) (Palmer, 2008),

- legalább annyira fontos az egészben a tanulási folyamat, mint a cél elérése (Palmer, O’Kane és Owens, 2009),
- a pályakezdők próbálkozásai tele vannak tévutakkal és hibákkal, melyek megzavarhatják a célirányos tevékenységet, és elvehetik a kedvet a további fejlődésre irányuló erőfeszítések megtételétől (Pierce, 2007).

A kezdő tanárok fejlődése jellemzően a kognitív, az affektív és a fizikai területek mentén mutatható ki, melyek a következő szempontok alapján szoros kapcsolatban vannak a képzés kimeneti eredményeivel (Ball, 2000; Jones, Brown, Aber, 2008):

- a kognitív jellemzők főleg a tudásra és a tantárgypedagógia területeire vonatkoznak, amelyek segítségével megtörténik a hallgatói létből a tanári létbe való átmenet konceptuális váltása a tudás és annak iskolai, tanórai keretek közötti alkalmazása területén;
- az affektív jellemzők, mert a kezdő tanárok a gyakornoki idejük alatt elsősorban az érzelmek, a megfigyelés és tapasztalás segítségével szívják magukba a különböző helyi értékeket, illetve a pedagógiai tevékenységek és folyamatok lehetőségeit az adott intézményben;
- a fizikai jellemzők, mert a kezdő pedagógus a képzés tanulási közösségei és környezete helyett az iskola közösségei által fejlődhet, mely már egy egészen más típusú hatásrendszer, együttműködés és tanulási folyamat.

A kezdő tanárok szemlélete és nézete egészen különböző lehet abban a tekintetben, hogy szerintük a hatékony oktatási és nevelési gyakorlat ténylegesen mit jelent a köznevelésben, és milyen tevékenységek útján, illetve segítségével érhetik el ők a szükséges kompetenciaszintet (Capel, Leask és Turner, 2013). A tapasztalatok azt mutatják, hogy a tanárképzés rendszere sajnos sokszor nem tudja a hallgatókat jól felkészíteni arra, hogy pályakezdőként az elmélet és a gyakorlat közötti jelentős különbséget (mintegy szakadékot) ne érezzék (Allen, 2009). A kezdő tanárok a képzés következtében rendelkeznek bizonyos kompetenciaérzéssel (Gower and Capel, 2004), azonban a legfőbb aggodalmuk egyrészt a szakmai-tárgyi tudás, másrészt a gyakorlati pedagógia és módszertan hiányossága (Laker, 2000).

Az ezredforduló körül jelentős iránynak számított, hogy a szakmai-tárgyi tudás, a képességek és az értékek fejlesztése hogyan történjen a tanárképzés rendszerében, illetve hogy miként lehet ezt támogatni és fejleszteni a pályakezdőknél (Maynard, 2000). Mintegy két évtizede történtek az első olyan komoly próbálkozások, melyek alaposan igyekeztek leírni a képző intézmények felé a kezdő tanároktól elvárt szakmai és módszertani tudást, mely egyúttal a szükséges kompetenciákat is bemutatta (Robinson, 2004).

A probléma nem kizárólag a kezdő pedagógusokat érinti, de a nehézségek számukra, elsősorban tapasztalatlanságuk miatt, hatványozottan jelentkeznek. A tapaszt-

talt tanárok nemcsak a szakmai és pedagógiai tudás tekintetében vannak előnyösebb helyzetben, hanem a pályaszocializáció eltérő szintje miatt a rutin, a problémamegoldó képesség, a társas támogatás, a kialakult értékrendszer területein is.

Az ezredforduló után a köznevelés egésze és konkrétan a pedagógusok felé is olyan megnövekedett külső elvárások jelentek meg, melynek nyomán a tanulói teszteredmények, illetve a központi célok elérése összekapcsolódott a felelősség kérdéskörével (Hargreaves, 2012). Ez az erőteljes nyomás minden pedagógusra és a velük kapcsolatban álló szakemberekre is jelentős befolyásoló hatással volt a kognitív, affektív és szociális területeken. Ennek következtében a pedagógusoknak újra kellett értékelniük a szakmai hitvallásukat és a szemléletüket a szakmai fejlődés szükségességéről, irányairól és lehetőségeiről (Hargreaves, 2000). A pályakezdő tanároknak mindezt jóval nehezebb megoldani elsősorban az élethelyzetük, a gyakorlati tudásuk és a kialakult rutinjuk miatt.

Ebben a tekintetben lényeges szempont, hogy a kezdő tanárok korábbi iskolai tapasztalatai és egyúttal élnéhatékonyágának szintje jelentősen befolyásolja a kompetenciaérzésüket, emellett bizonyított az is, hogy az élnéhatékonyág és a szakmai-tárgyi tudás szoros kapcsolatban van egymással (Smith, 2008).

Így fontos kérdésnek tűnik az, hogy a pedagógusképzés egésze és egyes részei hogyan fejleszthetőek a KKK és a közoktatásban elvárt kompetenciák tekintetében. A fő kutatási területek eredményei alapján elmondható, hogy az alkalmassági és felvételi rendszer, a minőségbiztosítás, a sztenderdek és indikátorok, valamint a képzés kapcsolata a továbbképzéssel és a közneveléssel számít jelentősnek a tanárképzés fejlesztésének irányában. Érdemes ezeket az eredmények és a korábban bemutatott jó gyakorlatok alkalmazási lehetőségeit megvizsgálni általánosan a pedagógusképzés, illetve speciálisan a testnevelőtanár-képzés területein.

A pedagógusképzés jövőjére vonatkozó vizsgálati irányok, javaslatok

Kevés olyan empirikus kutatás létezik, amely a pedagógusképzés kimeneti elvárásait és a kompetenciákat veti össze a tanítás-tanulás folyamataival és a különböző résztvevők tapasztalataival, valamint szemléleteivel (Cochran-Smith és Villegas, 2015). Ezzel szemben egyre nagyobb az elvárás abban a tekintetben, hogy a tanárképzés rendszere olyan önfejlesztő módon változzon, melyben kiemelt szerepet kapnak az alábbi tényezők (Hargreaves, 2012)

- a tanárképzés célja, szereplői és helyszínei,
- a tanárképzés és a köznevelés kapcsolata és
- a kimeneti követelmények.

A pontosan meghatározott kimeneti kritériumrendszerrel elvárható, hogy általa a rendszer koherenssé váljon az alap-, a bevezető és a továbbképzés keretein belül, illetve azok között is (Sean és mstai., 2008). A nemzetközi és a nemzeti képesítési keretrendszerek azt bizonyítják, hogy a felsőoktatás gyakorlata tekintetében nem elégséges az eddigi megkülönböztető szerep (Binkley et al., 2012; CAS, 2009; European Commission, 2015, Lumina Foundation, 2015). Tehát célként fogalmazódhat meg az, hogy nemzetközi kutatások és innovatív fejlesztések erőteljesebb megkülönböztető erővel és módszertani meghatározással rendelkezzenek a kimeneti tanulmányi eredmények és a kompetenciák tekintetében (Coates, 2014).



5. ábra: A pedagógusképzés kiemelt kutatási és fejlesztési irányzatai a jövőre vonatkoztatva (Cochran-Smith és Villegas, 2015; McKinsey, 2007; National Research Council, 2010).

A történeti és fejlődési jelleg, valamint a tudományos és gyakorlati tapasztalatok alapján a jövőre vonatkoztatva látható, hogy mely területeken történt tudományos munkára épülő eredményes beavatkozás. Hasonlóan az is egyértelmű, hogy mely területeken nem történt ez idáig számottevő célirányos kutatás és fejlesztés.

Mindezek alapján a következő kutatási és fejlesztési irányok mutatnak kiemelt jelentőséget a jövőre vonatkoztatva (Cochran-Smith és Villegas, 2015; McKinsey, 2007; National Research Council, 2010):

- **A tanárok tanulása és a tanárképzés gyakorlata**, mindezt nagy mintán és/ vagy longitudinális vizsgálatokkal, illetve összehasonlító vizsgálatokkal érdemes feltárni annak érdekében, hogy

- a képzés gyakorlat- és gyakorlásközpontú legyen, és
- jelentős szerepet kapjanak a gyakorlati helyszínek pedagógusai az iskolai oktatási-nevelési gyakorlat fejlesztése érdekében.
- **A pedagógusképzés hallgatóinak szemlélete és gyakorlata**, melyben kiemelt szerepet érdemel az, hogy a képzés miként hat a hallgatók
 - szemléletére és nézeteire, illetve mindez a gyakorlatra,
 - tanulási eredményeire,
 - tudásuk gyakorlati alkalmazására a tanítás komplex és reflektivitásra épülő rendszerében.
- A tanárképzés komplex feladatköreit szorosabban össze kell kötni a köznevelés tapasztalataival, illetve a tanár tanulási-fejlődési jellemzőit a **tanulók tanulmányi és tanulási** jellemzőivel. Ezen elvárás nem a tesztekre vagy kompetenciamérésekre vonatkozik, hanem sokkal inkább a fejlesztő és autentikus értékelésre, mely tényleges tanulási eredményekre-fejlődésre, illetve a társas és érzelmi tanuláson keresztül a személyiségfejlesztésre is vonatkozik.
- Az anyagi és társas viszonyokat kritikusan érdemes elemezni annak érdekében, hogy az **egyenlőtlenségek** csökkenthetőek legyenek, valamint a tanulók egyéni és kooperatív tanulása és fejlődése optimálisan támogathatóvá és biztosíthatóvá váljék.
- Több és különböző módszertant használó empirikus kutatásra van szükség, melyek egyrészt a **tanárképzés** tartalmi és szerkezeti sajátosságait vizsgálják, másrészt a társas, a kulturális, a hátrányos helyzet, a szegénység és az intézményi sajátosságok hatásait mutatják be a tanítás tanulás folyamataira és kimenetére, valamint a tanárképzésre vonatkoztatva.

Amennyiben ezek az irányok nagyobb hangsúlyt kapnak a nemzetközi és a hazai tudományos vizsgálatokban, úgy az összes tanári kompetenciára megfelelő fejlesztő hatású ajánlás születhetne. Fontos arra kiemelten figyelni, hogy megfontoltan érdemes tervezni a külföldön bevált gyakorlatok hazai bevezetését és alkalmazását, mivel más társadalmi, kulturális és oktatási kontextusban az eredmény egészen más lehet.

Számunka érdemes a KKK korábban említett kettősségének és szerepének megvalósulására jobban odafigyelni, vagyis hogy a szakmai értékek, a pedagógusképzés akkreditációs felhasználása mellett a nyilvánosság is érthető információt kapjon.

A kompetencia fogalmának megközelítése

A különböző szociokulturális és jogi környezetnek megfelelően a kompetencia fogalma az egyes országokban bizonyos fokig eltérő elméleti és filozófiai megközelítéssel és ennek megfelelően más-más fogalmi meghatározással jelentkezik. A tradicionális oktatási rendszerekben a kompetencia fogalma elsősorban olyan célok megvalósításának támogatása érdekében jött létre, melyben kiemelkedő szerepet kapott a különböző élethelyzetekre és munkavállalásra való felkészültség és fittség (Cahn és mtsai., 2018) (2. melléklet).

Az egyik legmeghatározóbb szemlélet a behaviorista felfogású kompetenciamegközelítés, mely alapján a kompetencia fogalma a szakértés, a tudás, a képesség és az attitűd területeit vette számításba – mindezt annak érdekében, hogy valamely tevékenységet hatékonyan és hatásosan lehessen végrehajtani (Le Deist és Winterton, 2005). Mérföldkőnek számít, hogy a 20. század végére a kompetencia már nem elsősorban a tevékenységre vagy a munkahelyi pozícióra vonatkozó fogalom, hanem sokkal inkább magára a személyre irányul (Mulder, 2017). Ebből a megközelítésből az irányultság személyiségre, illetve a személyiség fejlődésére gyakorolt hatása jelent meg erőteljesebben (Patricia, 2017).

Rendszerszemléletében a kompetencia kategóriájára az jellemző, hogy leírja a személy diszpozícióját a szervezésre, a képességekre és egy adott tevékenység végrehajtására vonatkozó tapasztalatával. Ebből a megközelítésből tehát a kompetencia nem kizárólag tudásból, képességből és attitűdből áll, hanem emellett hangsúlyos szerepet kap az is, ahogyan kezeljük, használjuk és fejlesztjük ezeket a képességeket. Ez a holisztikus szemlélet tehát a kompetenciát szorosan összekapcsolja az adott környezetben az egyén személyiségének főbb jellegzetességeivel, mint a tudás, a képesség, az attitűd és az értékek (Griffin, Holford és Jarvis, 2003).

A tanári kompetencia keretrendszere

Túlnyomó többségben egyetértés mutatkozik abban, hogy a tanári kompetenciákra a következő jellemzők vonatkoznak (Kotschy, 2011): a tanári kompetenciák olyan pszichikus képződmények, melyek

- a tudás, az attitűd és a képességek az összességét jelentik,
- képessé és alkalmassá teszik a pedagógusokat az oktatási tevékenység mind sikeresebb és eredményesebb elvégzésére.

Az oktatás nemzetközi és hazai fejlesztésében is a kompetencia kérdéskörének első lépései közé tartozott az, hogy meghatározásra kerüljenek a kompetencia tartalmi területei, részelemei. A kompetencia keretrendszere a modern társadalmakban jól szabályozza a pedagógusszakmát és a hozzá kapcsolódó komplex szakmai tevékeny-

séget, illetve a szabályozáson keresztül tudatosan fejleszti a tanári munka minőségét (Halász, 2019). A European Commission (2018) gondozásában kiadott keretrendszer főbb funkciói hatékonyan biztosítják a minőséget, és igazoltan fejlesztő hatásúak a következő területeken (3. melléklet):

- a szakmai munka,
- a társadalmi és közösségi igények, illetve elvárások eljuttatása a szakmához, és ezzel aktív párbeszéd kialakítása,
- meghatározza és egyben befolyásolja a szakmai fejlődést (annak irányát, tartalmát, jellegét, dinamikáját),
- támogatja és egyúttal megerősíti a szakmában és a szakmáért dolgozók általánosan elfogadott etikus tevékenységrendszerét.

Ismert, hogy a tanulói teljesítmény fejlesztése érdekében a nemzetközi ügynökségek (elnevezésükben sokszor hivatalok, irodák, tanácsok, hatóságok, szolgáltatások stb.) iránymutatásával az egyes országok oktatásért felelős vezetői és döntéshozói szerep- és jogköréhez tartozik az, hogy milyen keretrendszerben (elméleti és tudományos háttérrel, filozófiával, irányultsággal) és milyen személyi és környezeti feltételek mellett tudják optimálisan fejleszteni a tanárok tanításának minőségét (Darling-Hammond és mtsai., 2017). Az már a kezdetekkor minden oldalról egyértelműnek számított, hogy az oktatás értékeléséhez, fejlesztéséhez és monitorozásához szükségesek jól megalapozott szakmai és pártpolitika-mentes stratégiák, illetve irányelvek, mert csak ezekre építve lehetséges optimális fejlesztéseket tervezni és végrehajtani.

Mielőtt a témánk szempontjából fontosabb programokat bemutatnák, érdemes az EU-s kompetenciákat és az európai tanári pálya főbb jellemzőit röviden bemutatni. Öröndetes, hogy friss adatok hozzáférhetőek a tanári pálya főbb jellemzőiről, alakulásáról és problémáiról, valamint a megoldási lehetőségekről (pl. Eurydice, 2018a, b), melyekből a témánkat megalapozó és szorosan kapcsolódó tartalmak kerülnek bemutatásra.

A pedagóguskompetenciák fejlesztése a tanárképzés részeként

A pedagóguskompetenciák fejlesztésének kérdéskörét két irányból érdemes vizsgálni (Darling-Hammond, Newton és Wei, 2013):

1. a pedagóguskompetenciák fejlesztése a köznevelés részeként (pályán lévő tanárok),
2. a pedagóguskompetenciák fejlesztése a pedagógusképzés részeként (iskolai gyakorlatok, tanári képesítővizsga stb.).

Kiemelésre méltó kutatási eredménynek számít, hogy a pedagógushallgatók kompetenciaeredményei egyértelműen meghatározzák a későbbi tanári hatékonyságukat

(Darling-Hammond, Newton, és Wei, 2013). A tanári hatékonyság mérése ebben a kutatásban elsősorban az összefüggő tanítási gyakorlat során történt. A hallgatók kompetenciamérés-eredményei alapján vizsgálták a matematika és angol területét, és azt találták, hogy

- a hallgatók tudásának és képességének szintje előre megjósolja
 - a tervezés, elemzés-értékelés és a megfelelő terminológia használatának hatékonyságát angolból,
 - az elemzés-értékelés és reflexió hatékonyságát matematikából;
- azok a visszajelzések és értékelések voltak a leghasznosabbak és legmeghatározóbbak, melyek az összefüggő gyakorlat folyamán konkrétan a tanítás tanulására és az elemzésre-értékelésre irányultak.

A szakmai és tudományos fejlettség miatt mindezek ismeretében érdemes kitérni a kompetencia kérdéskörére kicsit alaposabban az USA és Észak-Európa oldaláról. Ezen rendszerek jól mutatják be a kompetencia kérdéskörének fejlődését, komplexitását és jó gyakorlatait. Egyúttal a megértést és az alkalmazási lehetőségek megismerését is jól segíti, amikor a kompetencia hazai rendszere kerül bemutatásra.

Tanári kompetencia a tengerentúlon

Az USA-ban az 1990-es évek elején történtek az első lépések a tanári képesítővizsgára irányuló kompetencia- és teljesítményértékelés kidolgozásával. Mintegy 20 évvel később egy 27 állam által létrehozott konzorcium (***Teacher Performance Assessment Consortium***) egy közös nemzeti elemzési és értékelési rendszert alkotott a tanári képesítővizsga és egyúttal a tanárképzés akkreditációja céljából (Darling-Hammond, 2010). Ezekre a teljesítményértékelési rendszerekre jellemző, hogy a következő módszerek és eszközök segítségével mintegy portfólióként gyűjtenek adatokat (objektív bizonyítékokat) a tanárok tényleges oktatási tevékenységeikről és kompetenciáiról:

- videófelvételek,
- óratervek, tanítási egységek, tanmenetek,
- a tanulók munkáinak, illetve tanulásának és fejlődésének bizonyítására szolgáló dokumentumok,
- tanári magyarázat és folyamatos indoklás a tanári döntésekkel és tevékenységekkel kapcsolatosan a tantervek, valamint a tanulói igények és szükségletek irányában,
- tanulók értékelése, folyamatos visszajelzés az egyes tanulóknak.

Régóta erős igény mutatkozik a tanári teljesítményértékelés tudományosságának olyan irányú fejlesztésére, mely a tanárjelölteket iskolai, objektív és komplex körül-

mények és tevékenységek mentén mérik (pl. National Research Council). Nem újkeletű, hogy a tudás mellett kiemelkedő szerepet kap többek között a hallgatók tanítása során nyújtott oktatási tevékenység és a tanári hatékonyság – vagyis ismét előjött a kompetencia kérdésköre (Mitchell, Robinson, Plake & Knowles, 2001).

Egyértelművé vált, hogy a korábbi ismeret/tudás és gondolkodás szintjének megállapítására szolgáló feleletválasztós tesztek helyett olyan teljesítményértékelésre volt szükség, mely sokkal jobban meghatározza a jelölt tanításának minőségét és a jelölt tanári tevékenységekhez szükséges képességeit, azaz alkalmasságát, kompetenciáit (Pechione és Chung, 2007).

Két okból is érdemes bemutatni a Stanford Egyetem vezetésével kialakított és 2002-ben Kaliforniában bevezetett *Performance Assessment for California Teachers* (PACT) névre hallgató tesztet (Darling-Hammond, Newton, Wei, 2013). Az egyik, hogy a területre vonatkozó tudatos fejlesztésnek egy fontos kiindulópontja volt nemcsak az USA, hanem nemzetközi tekintetben is. A második, hogy ez az egyik legtöbbet hivatkozott tanári képességek mérésére kidolgozott teszt, mely a rendszeres fejlesztés eredményeképp kiváló érvényességi és megbízhatósági adatokkal rendelkezik, és ezáltal alkalmas szakmai és egyben tudományos vizsgálatok végzésére.

A PACT a tanítási gyakorlaton lévő hallgatók kompetenciáit méri, célirányosan az oktatási tevékenység közben vizsgálja a tervezési képességeket, a gyakorlati teljesítményt, valamint az elemzést-értékelést érintő tevékenységeket (Pechione & Chung, 2006). A PACT értékelési rendszerének két jellemző típusa van:

1. „**Signature assessment**”, melynek lényege, hogy az értékelést az adott tanár-képzés oktatói dolgozzák ki a saját kurzusaikra, és jellemzően a szakhoz tartozó képzési és kimeneti tudás-képesség mérését szolgálja. Ide tartozik többek között a tanulói esettanulmány készítése, a tanterv, a tanítási egység és a tanóra tervezése, illetve a képzés során szerzett tapasztalatok bemutatása és vizsgálata stb.
2. „**Summative assessment**”, mely a tanításhoz szükséges tudást és a tanítási gyakorlat során a képességeket a folyamat végén méri összegző-lezáró formában. Ezt „teaching event”-nek nevezi a program, mely a következő komponensekkel rendelkezik:
 - a. egy 3-5 napos oktatási egység tervezése és tanítása célmeghatározással, a körülmények bemutatásával, a választott tartalom, módszer és eszköz indoklásával, valamint a megvalósulás értékelésével és mindezek hatásával a következő tanítási egységre, tanítási órára stb.,
 - b. egy 15 perces videófelvétel segítségével a saját oktatási tevékenység bemutatása és kritikus elemzése, melyben hangsúlyos szerepet kap az előismeret, a célok, a döntések, a tanári tevékenység és a tanulók tanulása/fejlődése,
 - c. a tanulók órán végzett munkáinak szisztematikus összegyűjtése és ennek alapján a tanulás elemzése-értékelése, illetve a jövőre vonatkozó tervek-javaslatok elkészítése,

d. a tanítási gyakorlat reflektív vizsgálata, mely napi szinten és írásban történik.

Fontos megjegyezni, hogy a bemutatott egységek önálló szereppel rendelkeznek, ugyanakkor együtt portfólió formájában kell leadnia őket a tanárjelölteknek. A portfóliót egy-egy oktató értékeli a tanárképzés pedagógiai moduljának és az illető szakjának a képviselőjében, méghozzá a következő értékelési szempontok alapján (összesen 18 állításra a jelölt egyetértésének szintjét fejezi ki, Likert skála 1–4: egyáltalán nem ért egyet – teljesen egyetért):

- tervezés,
- oktatás (instrukciók),
- elemzés-értékelés,
- reflexió,
- szaknyelv használata.

Az ilyen jellegű gyakorlati tudásra fókuszáló értékelés arra is alkalmas, hogy formáló-segítő jelleggel a visszajelzésekre támaszkodva támogassák a tanárjelöltek fejlődését, és emellett fontos útmutatót adjanak a képzés fejlesztésének javasolt irányaira és hangsúlyaira vonatkozóan. A rendszer lényeges eleme a tanári képesítéshez tartozó szttenderdek összekapcsolása a mérés és értékelés rendszerével, mely differenciáló jellegénél fogva a többségi és fogyatékos tanulókkal kapcsolatosan is alkalmazható. Érdemes megjegyezni, hogy a hivatalos engedélyezés eredményeképp a California Commission on Teacher Credentialing (CCTC) által hitelesített értékelés 2007-től Kalifornia államban képesítővizsga végzésére és kiadására is alkalmas.

Florida vizsgarendszere

A pedagógusképzés első (alapozó) része általában elméleti és bizonyos fokig gyakorlati megalapozásnak számít, míg a második része a tanári képesítés megszerzésére irányuló felkészülés és vizsga – ez utóbbi számos országban egy komplex tesztrendszerre épül (Harris and Sass, 2007). Jó példa erre a floridai tanári képesítés vizsgarendszere (Florida Teacher Certification Examinations), mely minden szak pedagógusjelöltje számára kötelező. A vizsgarendszer a következő különálló tesztekéből áll:

- a pedagógusszakma területei (a pedagógia és a pedagógiai gyakorlattal kapcsolatos tudás mérése 120 percig tartó feleletválasztós tesztel);
- általános műveltség (a matematika, az olvasás, az angol nyelvi képességek bizonyítása feleletválasztós tesztel, és emellett egy esszét is kell írniuk a jelölteknek),
- az adott szak területéhez kapcsolódó ismeretek (szakmai/tárgyi tudás mérése feleletválasztós tesztel).

A tanári képesítővizsga elemzési és értékelési rendszere kettős célt szolgál (ez a legtöbb oktatási rendszerre jellemző):

- a tanításra való készültséget méri,
- a visszajelzéssel egyúttal a képzést fejleszti.

Akinek nem sikerül mindhárom teszt, az olyan ideiglenes tanári képesítést kap, amely három tanévre érvényes.

Degree Qualifications Profile minőségbiztosítása

Szintén érdemes kiemelni a Degree Qualifications Profile-t (DPQ, vagyis a képesítések/fokozatok minőségelvű rendszere), melynek célja a felsőoktatás különböző képzési szintjeinek és képzéseinek minőségbiztosítása és -fejlesztése (Lumina Foundation, 2015). A programot azért hozták létre, hogy választ keressenek a következő problémákra:

- jelentős mértékben változtak és változnak a társadalmi és közösségi jellemzők, tevékenységek és elvárások,
- jelentős mértékben változtak és folyamatosan változnak a fiatalok szokásai, érdeklődése, képességei és tudása,
- egyre jelentősebb a pedagógusképzési szakokon a lemorzsolódás.

Jelen téma szempontjából rövid bemutatásra érdemes az, hogy a DPQ-ban sajátos értékirányzatok jelennek meg a hallgatók, az oktatók és a társadalom felé is.



6. ábra: A DQP minőségbiztosításának értékirányzatai

1. A jelenlegi és a leendő hallgatók felé irányuló értékirányzat:

- a. Egyszerű, de precíz képzési és kimeneti tudást, valamint képességszintet határoz meg, így segíti a hallgatókat a célirányos és tudatos oktatási és fejlődési tervük kialakításában (képzési terv). Ezzel pedig hozzájárul a hallgatók elkötelezettségének fejlődéséhez és a céljainak mind teljesebb eléréséhez.

- b. A tanulás hatékonyságát és a gyakorlati alkalmazhatóságát is szem előtt tartja, mely így nemcsak a fiataloknak hasznos, hanem a munka világából az egyetemi életbe visszatérő vagy betérő felnőtteknek is.
- c. Arra készíti fel a hallgatókat, hogy képesek és készek legyenek folyamatosan tanulni, fejlődni és alkalmazkodni az állandóan változó társadalmi, gazdasági, jogi és politikai környezetben. Ezért nemcsak az adott (szűk) egyetemi szakhoz kapcsolódó tudást és képességeket kell hangsúlyozni, hanem az általános műveltséget, a komplexitást, illetve a különböző szak- és tudományterületek szisztematikus összekapcsolását kell megcélozni.

2. Az egyetemi oktatók felé irányuló értékírányzat:

- a. A hallgatók tanulásának és képességeinek optimális fejlesztéséhez illeszkedve pontosabban és érthetőbben tudják megfogalmazni azt, hogy mit, hogyan és miért tanítanak.
- b. Elvárja az oktatóktól, hogy a saját tantárgyaik és kurzusaik tartalmát és módszertanát összevegyék a tanszék, intézet, valamint az egész intézmény (egyetem) érdekeivel és céljaival (az „én tantárgyam” helyett a „mi képzésünk” legyen hangsúlyos).
- c. A társadalmi és egyetemi célok érdekében olyan intenzívebb kapcsolatok alakuljanak ki a kollégákkal, melyek jelentős pozitív hatással vannak az oktatás színvonalára és hatékonyságára.
- d. A különböző számonkérések hasznosságát és célirányosságát megvizsgálva, szorosabban kell összekapcsolni a tantárgy/kurzus elvárásait a képzési és kimeneti követelményekkel és az elvárt kompetenciákkal is.
- e. A tudatosság kialakításával és fejlesztésével elvárt, hogy jelentősen nőjön a tanítás és tanulás színvonala, minősége.

3. A társadalom felé irányuló értékírányzat:

- a. Tapasztalatok azt mutatják, hogy a társadalomban kevesen értik a felsőoktatás és ezen belül a pedagógusképzés rendszerét, illetve nem ismerik annak főbb jellegzetességeit. Ennek egyik oka az, hogy a felsőoktatási intézmények álláspontja nem egységes abban, hogy az egyetemi diplomák mit jelentenek, pontosan mit érnek, és mit határoznak meg a tudás és a képességek területén. A DPQ egységes és egyszerű nyelvezetet kínál, melynek használata a kívülállók számára egyértelmű és könnyen érthető.
- b. Olyan döntésekhez adnak objektív és könnyen felhasználható információt és így hathatós segítséget, mint hogy

- i. melyik intézményt vagy szakot válasszák az érdeklődők,
- ii. a képzés által szereznek-e olyan képességeket és tudást a hallgatók, mellyel a választott foglalkozást magas szinten tudják végezni,
- iii. mit jelent és mit ér az egyetemi diploma.

Jól látható, hogy a DPQ a tudás és képességek folyamatosságát hangsúlyozza, melyet az adott képzési szint és szak (terület) mentén kialakított együttes tapasztalatok és gyakorlatias tudás elsajátítása jellemzi. Annak ellenére, hogy a nemzetközi szakirodalom és oktatási rendszerek a „kompetencia” fogalmát használják, a DPQ a „proficiency”-t (szakértelem, jártasság, képesség, előmenetel, előrehaladás stb.) preferálja. A DPQ szerint a kompetencia fogalma

- hasznosan és hatékonyan hasznosítható a tantárgyak/kurzusok céljai és elvárásai tekintetében (learning outcome),
- többnyire a formáló-segítő célokkal segít konkrét tanulási területeken, mint például az adott tantárgy elsajátítási folyamataiban.

A DPQ a kompetencia fogalmával szemben azért döntött a proficiency fogalmának használata mellett, mert szerintük ez jóval többet jelent. A proficiency ebben a tekintetben jobban kifejezi azokat az általuk képviselt, a hallgatók, az oktatók és a társadalom felé irányuló többletértékeket, mint az egységes és komplex, a folyamatos és egyúttal a kimenetre fókuszáló tanulás. A DPQ által használt proficiency fogalmához tartozó jellemzők:

- a kompetenciához képest hosszabb idő alatt sajátíthatóak el,
- tág és komplex a megközelítés és alkalmazhatóság tekintetében,
- a képzés horizontális jellegét hangsúlyozva szisztematikusan kapcsolódik össze a különböző szakokkal és tudományterületekkel.

Lényeges elemként jelenik meg a rendszerben, hogy nem kizárólag a tudás és képesség szintje fontos itt, hanem egyúttal a további tanulás és fejlődés érdekében a látható és bizonyítható elköteleződés is.

Az EU és a kompetenciák

A kompetencia fogalmi kereteinek alapos kidolgozására Európában a 2000-es évek elején mutatkozott erőteljes igény (Education and Training, 2010). Ebben az elsődleges irány azoknak a képességeknek az azonosítása és pontos meghatározása volt, melyek mind a köznevelésben, mind a tanárképző intézetek munkájában szükségesek és fontosak. A tanárok és a tanárképzés ezen együttes megközelítése azért volt fontos ebben az esetben, mert ebben a folyamatban ők mint a változást/fejlődést tervező, előidéző és megvalósító szereplők jelentek meg.

A cél már a kezdetektől a tanári hivatáshoz és a tanárképzéshez szükséges képességek egységes megközelítése és fogalmi meghatározása volt, mely elvárás ebben a formában az EU több dokumentumában is megerősítést nyert. Az első konkrét és előremutató lépés ennek irányában a „Common European Principles for Teacher and Trainer Competences and Qualifications” volt, mely már tanári kulcskompetenciákat határozott meg (European Commission, 2005). Ezután a „Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes” (European Commission, 2013) kiadvány volt kiemelkedő hatásrendszerében, mivel ez már a kezdeti lépésekhez képest jóval alaposabban és egységességre való törekvéssel mutatta be a tanári kompetenciákat. Ez a kiadvány egy kezdeti javaslatot fogalmazott meg az európai tanári kompetencia keretrendszerére azzal a kinyilvánított és egyértelmű szándékkal, hogy pontos és használható irányelvként működhessen minden tagállam és minden oktatási rendszer felé. Ezen kívül a dokumentum szintén fontos eleme az volt, hogy megkülönböztetésre javasolja a tanári kompetenciákat a szakmai sztenderdektől.

A tanári kompetenciák meghatározása kulcsfontosságú az EU tanári hivatásra irányuló irányelveinek meghatározásában és e mentén az EKKR megalkotásában is (Stéger, 2014). Egyértelmű volt, hogy a kompetencia keretrendszere integráló jelleget ad az irányelvek kidolgozásának és különböző hatásrendszereinek, mivel a hivatás és a foglalkozás fogalmának rendszerét összekapcsolja a kompetenciával (Caena, 2014).

Ennek mentén a kompetencia keretrendszere nemcsak egy dokumentumban van jelen, hanem tényleges és bizonyítható fejlesztő szerepet tölthet be a következő területeken (Symeonidis, 2019):

- a tanárok szakmai fejlődését támogatja,
- továbbképzéseket indokolhat meg,
- kommunikációt és párbeszédet fejleszt a társadalom és a szakma között,
- a humán erőforrás oldaláról toborzás szerepét is betöltheti,
- jelentős segítséget ad az értékeléshez.

A fentiek mellett fontos, hogy elsődleges célként a tanári munka és a tanárképzés tudományosan mérhető és szakmailag igazolható fejlesztése áll, mellyel a tanári munka hatékonysága és sikeressége mellett annak presztízsét és elfogadottságát is emelni szándékozik.

Kompetencia Észak-Európában

Közép- és Észak-Európa oktatási rendszereire és a tanterveire is egyértelműen jellemző a didaktikai megközelítés, mely itt elsősorban a tanítás tudományosságával szemben a tanítás művészetét emeli ki (Gundem and Hopmann, 1998). Az észak-európai országok sikerességében szerepet játszhat az, hogy számos hasonlóságot mutatnak a kötelező iskoláztatás és a tantervek főbb jellemzői mentén (Karseth and Sivesind,

2010). Korábban főleg a tartalom és a bemenet hangsúlya volt megfigyelhető ezekben az országokban, de az elmúlt évtizedekben a hangsúly egyértelműen a kimenetszabályozás irányába módosult. A jelenlegi kimenetszabályozás a szűk értelemben vett tartalmi és szakmai tudással szemben egyértelműen a kompetenciát, vagyis a felhasználható tudás kialakítását és tudatos fejlesztését várja el a tanároktól.

Az objektív, mérhető és a gyakorlatban alkalmazható tudás nemcsak a tantervekben kapott kiemelt szerepet, hanem ezen keresztül a tanulók teljesítményének meghatározására szolgáló egységes sztenderdizált tesztekben is. A minőségbiztosítás irányultságát és rendszerét ezek a sztenderdek alapozzák meg azzal az egyértelmű elvárással, hogy a tanulói teljesítményt értékelni, monitorozni és egyúttal fejleszteni lehessen. Elmondható, hogy a kompetenciákra épülő egységes kimenetszabályozás fontos szerepet tölt be az észak-európai országok közoktatásában.

Azért érdemes a norvég és a finn oktatás ezen területeit röviden bemutatni, mert sikeresek, ugyanakkor a két ország oktatási rendszere jelentős eltéréseket mutat. A két ország hasonló abban, hogy a tantervük jóval többet jelent, mint a tantárgyak szűk tanterve, mivel mindkettőben megtalálhatóak a célok, az elvárások és a felelősség témaköre is. Mindkét országra jellemző a kimeneti tanulmányi eredményeknek és a tanárok felé irányuló bizalomnak az erőteljes szerepe, mely bizalom a tanárképzés és tanári képzés erős és elismert bázisára épül (Mølstad és Karseth, 2016). Témánk szempontjából lényeges különbségek az alábbiakban kerülnek rövid bemutatásra.

- A **norvég oktatásra** jellemző, hogy elsősorban irányelveket és hangsúlyos területeket emel ki. Emellett a kimeneti tanulási eredményeket és kompetenciacélokat minden tantárgynál és tudásterületen előtérbe állítja, mintegy elsőbbséget és nyomatékot adva a területnek. A tantervi tartalom nem került specifikusan meghatározásra, mivel az iskolák és a tanárok felé is nagy bizalmat mutat a rendszer. Lényeges elem, hogy a tanárok a kimeneti szabályozás alapján maguk választják ki a tananyagot. Hasonló jelleggel, az alapképességeket azzal az elvárással illesztették be a kompetenciafejlesztésbe, hogy az egyértelmű céloknak megfelelő kompetenciákat és tanulói tudást (kimenet) határozzanak meg. Érdekesség emellett az is, és a bizalom oldaláról érthető is, hogy Norvégiában nem kötelező az iskoláknak helyi tantervet készíteni.
- Ezzel szemben a **finn oktatási rendszerben** jelentős a célok és a tartalom szerepe is, illetve az oktatás különböző szintjein is megjelennek az elvárt kimeneti tanulási eredmények. A fő célok és a tantárgyi (területi és szakmai jellegű) tartalom mellett a központi tanterv magában foglalja a hatékony tanulási környezet, a tanulás elméletei és modelljei, a tanulói értékelés, a különleges bánásmódot igénylő tanulók, a tanulói jólét és a támogatás kiemelt szerepét is. Ennek megfelelően az elvárt kimeneti tanulási eredmények nem önmagukban számítanak meghatározó tényezőnek, hanem együtt a tanulási célokkal, a tartalommal és az értékeléssel, melyek szintén jelentős befolyásoló tényezők a folyamatban. Finn-

országban kötelező az iskoláknak helyi tantervet készíteni, ugyanakkor nincs egységes tesztrendszer, az egyes iskolák és a pedagógusok tartoznak felelősséggel a tanulói teljesítmények minőségéért (Mølstad and Hansén, 2013).

A finn oktatási rendszer eredményessége egyértelmű és jelentős nemzetközi érdeklődést mutat szakmailag és a tudományosság oldaláról is. A finn siker egyik meghatározó alappillére a jól működő tanárképzés, melynek minden területén szerepet kap

- az elméletek alkalmazása,
- a tudomány alkalmazása és
- a tudományos kutatás.

Ennek megfelelően mind a kompetenciafejlesztés, mind a tanítás tanulásának fejlesztése folyamán, valamint a pedagógiai döntések és a tevékenységek terén is erőteljes a tudományos és szakmai szemlélet együttes megjelenése.

A hazai pedagógusképzés kompetenciái (4. melléklet)

A hazai pedagógusképzésben a kompetenciát érintő első mérőföldkő az osztott képzésben (3 + 2,5 év) jelent meg 2005-ben. Az osztott tanárképzés ennek alapján 2006-tól indult (15/2006. (IV. 3.) OM rendelet), mely rendelet

- a pedagógusok számára konkrét általános és szakmai ismereteket, képességeket, valamint gyakorlati készségeket és attitűdöket fogalmazott meg,
- az öt féléves tanári MA képzésére pontosan meghatározott kompetenciákat írt elő, melyben az általános kompetenciák mellett a szakmai/tárgyi tudás, szakmai képességek, valamint szakmai szerepvállalás és elkötelezettség jelent meg.

NAT 2020 kulcskompetenciák

A NAT 2020 az Európai Unió által ajánlott kulcskompetenciákra építve, de a hazai sajátosságokat figyelembe véve fogalmazza meg a kulcskompetenciákat. Ezek közös jellemzője, hogy átívelnek a tanulási területeken, és egyetlen tanulási területhez sem köthetők szorosan. A NAT 2020 által kiemelt kulcskompetenciák:

1. A tanulás kompetenciái
2. A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)
3. A digitális kompetenciák
4. A matematikai, gondolkodási kompetenciák
5. A személyes és társas kapcsolati kompetenciák
6. A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái
7. Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák (NAT 2020)

Látható, hogy a testnevelés és a sport, de az egészség sem jelenik meg a kulcskompetenciák között.

A pedagógusképzés folyamat- és kimeneti jellemzői

A mai magyar pedagógusképzés és ezen belül a testnevelőtanár-képzés is több jogi, politikai, gazdasági és szakmai kihívással néz szembe. Egyik ilyen a „piachoz”, vagyis a köznevelés komplex rendszeréhez, környezetének, illetve az oktatásban részt vevők elvárásaihoz és igényeihez történő folyamatos alkalmazkodás. Az elmúlt időszakban több jelentős változást ért meg a köznevelés és a tanárképzés is, mely változások elsősorban strukturális, jogi, politikai és szakmai jelleget öltöttek (Rapos és Szivák, 2015).

Az már szinte minden oktatási rendszerben egyértelmű, hogy a pedagógusképzésben részt vevő hallgatóknak nem kizárólag a szakmai (tárgyi) tudás oldaláról kell alaposan felkészülni a szakma elvárásaira, hanem emellett egyre nő a pedagógiai oldal hangsúlya, mint például a személyiség jellemzői és az interperszonális kapcsolatok szerepe (Forgó, Czákó és Lévai, 2009). Az úgynevezett nem kognitív képességek fontosabb szerepet kapnak a különböző tevékenységekben, valamint ennek jelentősége különösen felértékelődött a pedagógus mindennapos munkájában és egyúttal a pedagógusok munkájának szabályozásában is. Ebbe a körbe tartoznak többek között

- a személyiség jellemzői,
- az érzelmi, a szociális és kommunikációs képességek,
- a problémamegoldó képesség,
- a felelősség és elkötelezettség.

Jogszabályi háttér

A szabályozó tényezők közül az alábbiak számítanak jelentősnek a pedagógusok munkájára vonatkozólag:

- a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló 326/2013. (VIII. 30.) Korm. Rendelet (módosította a 122/2018. [VII. 10.] Korm. rendelet 21. §. hatályos: 2018. VII. 11-től).
- a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény;
- a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény.

Mint jogszabályokon kívüli vonatkozó előírás, a pedagógusminősítéshez kapcsolódó útmutatók jelentenek számunkra fontos irányelvet. A pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet 9/B. § szakaszának (6) bekezdése értelmében az Oktatási Hivatal közzéteszi a minősítő vizsgára, illetve minősítési eljárásra készülő pedagógusok munkáját segítő útmutatót. A jelenleg érvényben lévő az emberi erőforrások minisztere által 2013.

november 19-én elfogadott általános tájékoztató anyag hatodik, módosított változata (hatályos 2019. június 14-től).

A pedagógusképzésre vonatkozó főbb jogszabályok

- a tanári szakképzettség a tanárképzés rendszeréről, szakosodási rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről szóló 283/2012. (X. 4.) Korm. Rendelet;
- a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről (módosította a 3/2019. [II. 11.] EMMI rendelet, hatályos: 2019. II. 19-től;
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. Rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról c. rendelet.

A pedagóguskompetenciákra vonatkozó főbb jogszabályok

A pedagóguskompetenciák megtalálhatóak egyrészt a 326/2013. (VIII. 30.) Korm. Rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról c. rendeletben. Ebben a 7. § a minősítő vizsga és a minősítési eljárás témaköreihez kapcsolódva ismerteti a pedagóguskompetenciákat.

A 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet 9/B. § szakaszának (6) bekezdése értelmében az Oktatási Hivatal közzéteszi a minősítő vizsgára, illetve minősítési eljárásra készülő pedagógusok munkáját segítő útmutatót, melyben a pedagóguskompetenciák rendszere kerül bemutatásra.

MKKR, EKKR és KKK

A hazai képesítési keretrendszerrel kapcsolatos tervezés és munkálatok 2005-ben kezdődtek, és többször módosultak (5. melléklet). A Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR) szintleíró jellemzőit a 1229/2012. (VII.6.) Kormányhatározat tartalmazza. A szintleíró jellemzők (deskriptorok) 2017-ig a tudás, képességek és kompetencia voltak, míg 2017-től a tudás, képességek, attitűdök, illetve autonómia és felelősség kategóriái szerint kerültek meghatározásra.

Az MKKR szintek mindegyike 4 deskriptor mentén kimenetalapú (eredmény) megközelítéssel és elvárásokkal írja le a tanulók/hallgatók elvárt kompetenciáit. Az MKKR a köznevelés és szakképzés, illetve a felsőoktatás területein megszerezhető képesítéseket foglalja egy egységes és átlátható, 8 szintet tartalmazó rendszerbe, hasonlóan az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) struktúrájához.

A bolognai folyamat során kialakított felsőoktatási Képzési és Kimeneti Követelményeknek (KKK) a kívánalmaknak megfelelő átalakítása 2015 nyarán kezdődött, mely fejlesztésben jelentős szerepet vállalt a Magyar Rektori Konferencia. A módosítás első lépcsőfoka a 139/2015. (VI. 9.) Korm. rendelet volt, melynek címe „A felsőoktatásban szerezhető képesítések jegyzékéről és új képesítések jegyzékbe történő felvételéről”. Az új KKK fejlesztése a fenti jogszabályban rögzített képesítésekre vonatkozik (MKKR 5., 6., 7., 8. szint). A dokumentum többek között felsorolja a képzési területeket, a szakképzettség nevét és a hozzá tartozó MKKR-szintet.

A 2016-os KKK-dokumentumban az elvárható tanulási eredmények leírásai olvashatóak (KKK, 18/2016 EMMI rendelet). A Képzési és Kimeneti Követelmények (KKK) deskriptorelemei megegyeznek az MKKR deskriptoraival (a keretrendszer egyes szintjeinek jellemzői), vagyis a tudás, képesség, attitűd, autonómia és felelősségvállalás elemek jelennek meg mindkét dokumentumban.

A 18/2016 EMMI-rendelet tartalma és szerkezete elég mozgásteret ad a felsőoktatási intézményeknek, hogy saját igényeik és lehetőségeik alapján átalakítsák képzési struktúrájukat és képzési dokumentumaikat (Derényi és Vámos, 2015). Ehhez viszont az intézményeknek meg kell határozniuk a tanterv átalakításának irányait és szabályait, el kell készíteniük a megfelelő dokumentummintákat, és nem utolsósorban fel kell készíteni az oktatókat a szakszerű és egységes tervezőmunkára és az erre épülő tevékenységekre.

A pedagógusképzés kimenetszabályozása

A többször hivatkozott, elsősorban oktatáselemzésekre irányuló McKinsey-jelentések (Barber és Mourshed, 2007; Hobson, Ashby, McIntyre és Malderez, 2010) összességében azt emelték ki, hogy az adott oktatási rendszer akkor lesz hatékony és egyúttal sikeres, ha kimagasló a tanárok tudása, képessége, hozzáállása és presztízse is. Nemzetközi és hazai szinten is egyértelműen az tapasztalható, hogy ez a kijelentés az elmúlt időszakban semmit sem veszített jelentőségéből és szükségességéből. Ezért további vizsgálatok és szisztematikus elemzések szükségesek a szakmai, tudományos, szakpolitikai és szabályozási kérdéseket érintő fejlesztési lehetőségekkel és azok megvalósíthatóságával kapcsolatosan (Darling-Hammond, Newton és Wei, 2013).

Számunkra most McKinsey eredményei abból a szempontból lényegesek, hogy a jól teljesítő iskolarendszerek maximálisan odafigyelnek

- a pedagógusképzés folyamatának elejére (alkalmassági és felvételi vizsgák),
- a közepére (képzés tartalmi, szerkezeti és formai jellege),
- a végére (tanári képesítővizsga, záróvizsga, jó kezdőfizetés és a szakma presztízse) és
- a visszacsatolásra épülő fejlesztésre is.

Ebből az következik, hogy a hazai pedagógusképzésnek a minőségelvű rendszer felé való elmozdulásához érdemes és kívánatos a tanári szakmát társadalmilag, erkölcsileg, szakmailag és anyagilag is jelentősen felemelni. A korábban bemutatott szakirodalmi eredmények alapján elmondható, hogy ezt a fejlesztést következő lépések megtételével lehet optimálisan tervezni és megvalósítani:

- a legígéretesebb jelentkezőket kiválasztani a képzésre (elméleti tudás, gyakorlati tapasztalat, szemlélet és nézet, személyiség stb.),
- tudományos és szakmai alapokra helyezve fejleszteni a tanárképzés tartalmi, szerkezeti és formai jellemzőit (cél, szerkezet, folyamat, idő, módszer és eszköz, értékelési és vizsgarendszer, gyakorlóiskolai hangsúly stb.),
- jó kezdő fizetést kínálni a tanároknak.

Nemzetközi szinteken és hazánkban is egyre erőteljesebb igény mutatkozik arra, hogy jól meghatározott célok és tartalmak, innovatív, hatásos és hatékony módszerek, eszközök, elemzés és értékelés alkossa a tanárképzés rendszerének alapjait (Falus, 2011; Zlatkin-Troitschanskaia, Shavelson és Kuhn, 2015). Ennek egyik fő iránya a tudományos kutatásokra épülő szisztematikus fejlesztés, a kompetenciák és a kimeneti tanulmányi eredmények mérése, monitorozása és összességében a tanárképzés színvonalának szisztematikus elemzésére épülő fejlesztés (Teacher Preparation Analytics, 2014). Egyértelmű és folyamatos igény mutatkozik ezen feladatok együttes tudományos és szakmai megalapozására az egyes országok szintjén és nemzetközi összehasonlításában is (pl. Harden, 2002; Pedrosa, Amaral és Knobel, 2013; Rapos és Szivák, 2015; Serpil és Hanife, 2019).

Az ezredfordulótól az oktatás fejlesztésére irányuló tudományos kutatásokban és szakmai fejlesztésben is a pedagógusképzést érintő célokban, tervezésben, tartalomban, módszerekben és döntésekben a tanítás kérdésköre mellett a tanulás és a tanulás fejlesztési lehetőségeinek hangsúlya emelkedik ki (Cochran-Smith és mtsai., 2017). Az egyik fő fejlesztésre irányuló problémakör a pedagógusképzésben a hallgatók tanítani tanulásának folyamata, melyben a tudományos és szakmai elvárások alapján elsősorban a szakmai tudás mellett a személyiségfejlesztés, a problémamegoldás, a kritikus gondolkodás, az együttműködő képesség, az eltérő képességű tanulók oktatása és az élethosszig tartó tanulás kerül középpontba (Cochran-Smith, 2000; Darling-Hammond, 2006).

Egyértelműnek tűnik, hogy a kimeneti tanulási eredmények meghatározása hatékonyan és eredményesen segíti az oktatási rendszerek működését és fejlődését (Harden, 2002). A kimeneti tanulmányi eredményekre építő oktatás olyan kimenetszabályozásnak tekinthető, amely

- közvetlen kapcsolatot vár el a tudás, a szemlélet/nézet/hozzaállás, a tevékenység és az egyéni szakmai fejlődés irányába (Adam, 2004), és
- egyértelmű és mérhető állításokat szolgáltat, melyek a friss diplomások tudását,

képességét és pedagógiai tevékenységét objektíven tudja bemutatni (Kennedy, 2006).

A KKK-fejlesztéssel harmonizálva az elmúlt évtizedben egyértelmű elmozdulás történt az iskolai gyakorlatok hangsúlyának megerősítésére (Howey és Zimpher, 2010; Kopp és Kálmán, 2015). Ahogy korábban bemutatásra került, a pedagógusképzés hagyományos rendszerében az elmélet és gyakorlat túl távol volt egymástól, és a tanárképzés lényegi gyakorlati elemei nem kaptak megfelelő szerepet (Solomon, 2009). A korábbi elmélet- és kurzusorientált gyakorlathoz képest egyre komolyabb elvárás mutatkozik a hallgatók intenzívebb bevonására a köznevelés (iskola) mindennapos életébe (pl. clinically rich model) (Darling-Hammond, 2010). Az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy ezen gyakorlat minőségi és mennyiségi fejlesztése jelentősen hozzájárul a hallgatók kimeneti tudásának és képességének (kompetenciájának) fejlődéséhez (Seymour, Donnelly, Lindauer, 2018; Strand és mtsai, 2016).

Számos próbálkozás történt egyrészt a képzés során lévő tevékenységek és gyakorlatok, másrészt az összefüggő iskolai gyakorlat optimális jellegének és hosszának meghatározására (Howell, Carpenter, és Jones, 2013). A leginkább lényeges elvárásnak egyértelműen az mutatkozik, hogy (Zeichner, 2010)

- a köznevelés kapjon erőteljesebb szerepet a képzésben és
- a gyakorlati szerepének hangsúlya ne hosszabbítsa meg jelentősen a képzést.

A tanári felkészítés követelményei és a pedagóguskompetenciák

A korábban bemutatott jogszabályok és útmutatók pontosan meghatározzák azt, hogy a frissen végzett pedagógusoknak milyen tudással, képességekkel, attitűddel, illetve autonómiával és felelősséggel kell rendelkezni annak érdekében, hogy a tanári munkára jogosító végzettséget szerezzenek (Falus, 2011). A tanári felkészítés követelményeire (KKK) épülő pedagógusképzés végén az a jelölt kap diplomát (illetve a továbbképzés során az a pedagógus léphet előre a pályamodell különböző szintjein), akinél az adott indikátoroknak megfelelő tudás, attitűd és képességek elérése objektív értékelés során bizonyítható (6. melléklet).

A képzési és kimeneti követelmények (KKK) deklarált céljuknak megfelelően ket-
tős célt valósítanak meg:

1. meghatározzák a pedagógusképzés célrendszerét,
2. egyértelművé teszik a hallgatónak azt, hogy a képzés végére milyen kompeten-
ciaszintre kell eljutniuk.

A tanári felkészítés követelményei

A pedagógusképzésben jogszabály által deklaráltan megszerzendő tudás, készségek és képességek kiemelt komponensei (7. melléklet):

1. a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése terü-
letén,
2. a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése területén,
3. a szakmódszertani és a szaktárgyi tudás területén,
4. a pedagógiai folyamat tervezése területén,
5. a tanulás támogatása, szervezése és irányítása területén,
6. a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése területén,
7. a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás területén,
8. az autonómia és a felelősségvállalás területén.

(Az 1-7-ben vannak Ismeretek, Képességek, Attitűdök, míg a 8-ban nincs).

A hatályos jogszabály alapján az Oktatási Hivatal közzéteszi az útmutatót, mely
többek között részletesen tartalmazza:

- a pedagógus életpálya szakaszait és minősítési rendszerét,
- a minősítő vizsgát és eljárást,
- a minősítés rendjét a különböző pedagógusszinteken,
- a pedagóguskompetenciákat és a hozzájuk tartozó fejlődési szinteket (sztenderdek).

Az útmutató a minősítő vizsga és a minősítési eljárás fejezetben tárgyalja

- a mesterségbeli tudás bizonyításának kérdéskörét,
- a pedagóguskompetenciákat és a hozzájuk tartozó kompetenciaszinteket (sztemderdeket),
- a kompetenciaelemek meglétét jelző indikátorokat.

Ezen dokumentum részletes bemutatása azzal a céllal jött létre, hogy az adott szinten minél pontosabban és objektívebben lehessen értékelni a pedagógust. Az adott kompetenciákhoz tartozó sztemderdek rövid bemutatásánál kizárólag a Pedagógus I., Pedagógus II., Mesterpedagógus és Kutatótanár jelenik meg, ugyanakkor a számunkra jelen tanulmányban fontos Gyakornok szint nem.

Az útmutató az indikátorok oldaláról az egyszerűség érdekében nem különbözteti meg az ismeretet, a képességet és az attitűdöt, azonban ez a hiány megfeleltetési problémákat is okozhat. Azzal a céllal, hogy a fejlettségi szintek és a fejlesztő területek egyértelműek legyenek, minden szintre ugyanaz az indikátorlista vonatkozik. A pedagóguskompetenciákhoz tartozó indikátorok – vagyis a tartalmi elemek – jelentik a fő meghatározó tényezőket (összesen 66 indikátort határoztak meg).

Mivel minden pedagógusszinten ugyanaz az indikátorlista érvényes, a különböző szinteken nem a kompetenciák elnevezései, hanem mélysége, elvárt fejlettségi szintje különbözik. A dokumentumban a Pedagógus II. fokozatra érvényes indikátorlista került meghatározásra, az előmeneteli rendszer alapján a Pedagógus II. szintjéhez képest minimálisan 60%-os teljesítményt vár el a Gyakornoktól, és 75%-os teljesítményt a Pedagógus I. fokozatban lévőkötől. Tehát az útmutatóban az elvárás azt feltételezi, hogy a gyakornokok munkájában az egyes kompetenciák és indikátoraik a magasabb szinteken lévő pedagógusokhoz képest valamivel alacsonyabb szinten valósulnak meg.

A pedagóguskompetenciák

A teljesség kedvéért érdemes felsorolni a pedagóguskompetenciákat is (a kompetenciák és a hozzájuk tartozó indikátorok egyben a 8. mellékletben találhatóak):

1. kompetencia: Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás (6 indikátor).
2. kompetencia: Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók (9 indikátor).
3. kompetencia: A tanulás támogatása (10 indikátor).
4. kompetencia: A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség (9 indikátor).

5. kompetencia: A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység (8 indikátor).
6. kompetencia: Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése (10 indikátor).
7. kompetencia: A környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselője és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja (122/2018. [VII. 10.] Korm. rendelet 21. §. 2018. VII. 11-től) (4 indikátor).
8. kompetencia: Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás (5 indikátor).
9. kompetencia: Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért (5 indikátor).

A tanári felkészítés követelményei és a pedagóguskompetenciák lényegi eltérései

A sorrendiség figyelembevétele nélkül is egyértelmű, hogy a tanári felkészítés követelményei és a pedagóguskompetenciák fogalmi, terminológiai és szerkezeti jellege teljesen nem feleltethetőek meg egymásnak. A megfeleltetés azért is nehézkes, mert a KKK a szakterületünkre vonatkozó speciális kompetenciákat fogalmaz meg saját nyelvezetében, melyek nem minden esetben irányulnak az általánosabb jellegű iskolai oktató-nevelő munkára (8. melléklet).

Ezzel szemben a pedagóguskompetenciák általános érvényű, elsősorban iskolára vonatkozó pedagógiai kompetenciákat határoznak meg, kifejezetten szakspecifikus terminológiával. A magyar kompetenciarendszernek a kialakítása során egyértelmű cél volt az, hogy a pedagóguséletpálya-modell szorosan kapcsolódjon a kompetenciák szintjeihez, vagyis a sztenderdekhez (Falus, 2011). Az alábbiakban a tanári felkészítés követelményeit (KKK) feleltetjük meg a pedagóguskompetenciáknak (PK) (9. melléklet):

- A KKK 1. pontja (a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése) részben megfeleltethető a PK 4. pontjának, de az utóbbi jóval bővebben, részletesebben fogalmazódik meg, és a nevelés mellett ez utóbbiban az oktatás módszertana is megjelenik.
- A KKK 2. pontja (a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése) részben megfeleltethető a PK 5. pontjának, de ez utóbbi emellett megjeleníti a társadalmi-kulturális nyitottságot, az integrációs és az osztályfőnöki tevékenységet is.
- A KKK 3. pontja (a szak módszertani és a szaktárgyi tudás) részben megfeleltethető a PK 5. pontja egy elemének (oktatásmódszertan), illetve a PK 1. pont-

jának – de itt utóbbiban a szaktárgyi tudás mellett szerepet kapnak a szakmai feladatok, a szaktudományos és a tantervi tudás is.

- A KKK 4. pontja (a pedagógiai folyamat tervezése) részben megfeleltethető a PK 2. pontjának, de utóbbiban a tervezés mellett megjelenik a pedagógia folyamat részként a megvalósítás és az önreflexió is.
- A KKK 5. pontja (a tanulás támogatása, szervezése és irányítása) megfeleltethető a PK 3. pontjának (a tanulás támogatása).
- A KKK 6. pontja (a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése) részben megfeleltethető a PK 6. pontjának, de ez utóbbi kifejezetten a tanulók személyiségfejlődésére irányul.
- A KKK 7. pontja (a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás) részben megfeleltethető a PK 8. pontjának, de ez utóbbi a pályaidentitás helyett a problémamegoldást emeli ki.
- A KKK 8. pontja (az autonómia és a felelősségvállalás) részben megfeleltethető a PK 9. pontjának, de ez utóbbi az elkötelezettséget és a szakmai fejlődést hangsúlyozza, míg az autonómiát nem említi.
- A PK 7. pontja (a környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselője és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja) új elemként került be 2018 nyarán, ennek nincs megfeleltethető része a KKK-ban.

Összességében megállapítható, hogy az elvárással szemben a tanári felkészítés követelményei (KKK) nem kapcsolódnak teljes mértékben a pedagóguskompetenciákhoz. Ez utóbbi bővebb és komplexebb, míg a KKK-ból kimaradtak a következő elvárások:

- a kulturális nyitottság és az osztályfőnöki tevékenység,
- a megvalósítás és az önreflexió,
- a problémamegoldás,
- a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselője és a környezettudatosság.

A tanári felkészítés specifikus követelményei és a pedagóguskompetenciák indikátorainak megfeleltetése

A továbbiakban tehát a bővített és az általános iskolai tartalmakat mind magába foglaló középiskolai testnevelő tanári KKK elvárásainak (tehát a gyakornoki szint) törekszünk megfeleltetni a pedagógus életpályát. Az elemzésben a testnevelő tanári felkészítés követelményeit (KKK) azonosítjuk és feleltetjük meg a pedagógus kompetenciákkal, illetve az indikátoraival a következő sorrendben: Tudás, Képesség, Attitűd és Sajátos kompetenciák.

Tudás komponens

1. A testnevelő tanár ismeri a sporttudomány, a nevelés- és egészségtudomány alapfogalmait.

A sport- és az egészségtudomány (érthetően) egyáltalán nem jelenik meg a pedagógus-kompetencia indikátorlistáján, mi több, maga a tudomány is mindössze egy indikátorban szerepel (1.1). A neveléssel és a fogalmakkal kapcsolatos indikátorok pedig nem a KKK tudás komponenséhez tartoznak. Ez a tudás komponens így részben kapcsolódik az alábbi indikátorokhoz:

- 1.1. Pedagógiai tevékenysége biztos szaktudományos tudást tükröz.
- 1.3. Ismeri és tudatosan felhasználja szakterülete, tantárgya kapcsolatait más műveltségterületekkel, tantárgyakkal.
- 1.4. Ismeri és tudatosan alkalmazza a szakterülete, tantárgya sajátosságaihoz igazodó megismerési folyamatokat, nevelési, tanítási módszereket, eszközöket.

Mindhárom indikátor esetében a tudás egy szűkebb területet kapott, jóval erőteljesebb az kapcsolódás a KKK képesség komponenseivel.

2. A testnevelő tanár ismeri a pszichomotorikus képességek és készségek fejlesztéséhez a testnevelés, illetve a sport célorientált eszközrendszerét.

A sport, a testnevelés és a pszichomotorikus képességek (készségek) specifikusak a mi területünkre, így ez a tudás komponens nem található meg az indikátorok között. Az alábbi indikátorok közvetlenül más célokat szolgálnak ki, de mint az eszközök ismerete, fejlesztés, állapotfelmérés, képességfejlesztés, illetve céloknak megfelelő fejlesztés kapcsolható ehhez a KKK-kompetenciához:

- 1.4. Ismeri és tudatosan alkalmazza a szakterülete, tantárgya sajátosságaihoz igazodó megismerési folyamatokat, nevelési, tanítási módszereket, eszközöket.
- 2.1. Tervei készítése során figyelembe veszi az intézménye vonatkozásában alkalmazott tantervi, tartalmi és az intézményi belső elvárásokat, valamint az általa nevelt, oktatott egyének és csoportok fejlesztési céljait.
- 2.2 Figyelembe veszi a gyermekek, a tanulók aktuális fizikai, érzelmi állapotát.
- 3.7. Fejleszti a gyermekek, a tanulók tanulási képességeit.
- 6.6. A gyermeki, a tanulói tevékenység rendszeres ellenőrzésének eredményeit szakszerűen elemzi, értékelésüket rendszeresen felhasználja fejlesztési céljaiknak, feladatainak kijelölésében.

3. A testnevelő tanár ismeri a pedagógiai és szomatomotoros programok módszereit.

A szomatomotoros programhoz és módszereihez közvetlenül nem kapcsolható indikátor, ez is területünk szűk szakmaiságát képviseli. De a kompetencia pedagógiai módszerre vonatkozó részéhez az 1.4. indikátor (Ismeri és tudatosan alkalmazza a szakterülete, tantárgya sajátosságaihoz igazodó megismerési folyamatokat, nevelési, tanítási módszereket, eszközöket.) kis részben, de kapcsolódik.

4. A testnevelő tanár ismeri a mozgáshibák jellemzőit, azok kijavításának módszereit.

A mozgáshibákkal kapcsolatos tudás komponens ebben a formában nem található meg a pedagóguskompetencia indikátorai között. A hiba és a javítás fogalma nem szerepel az indikátorok között. A hibázás azonban igen (3.9. A gyermekek, a tanulók hibázásait, tévesztéseit a tanulási folyamat szerves részeinek tekinti, és a megértést elősegítő módon reagál rájuk.), de nem a tudás komponensre vonatkozik. Az alábbi két indikátor azon része, mely a megismerési folyamatra, módszerekre, eszközökre, illetve tanulói tevékenység minőségére és fejlesztésére irányul, kapcsolható a kompetenciához:

- 1.4. Ismeri és tudatosan alkalmazza a szakterülete, tantárgya sajátosságaihoz igazodó megismerési folyamatokat, nevelési, tanítási módszereket, eszközöket.
- 6.6. A gyermeki, a tanulói tevékenység rendszeres ellenőrzésének eredményeit szakszerűen elemzi, értékelésüket rendszeresen felhasználja fejlesztési céljainak, feladatainak kijelölésében.

5. A testnevelő tanár ismeri a mozgástanítás során a motoros tanulást elősegítő eljárásokat.

A sport, a testnevelés és a pszichomotorikus képességek (készségek) tudás komponense nem található meg az indikátorok között. Tehát a mozgástanításhoz és motoros tanuláshoz kapcsolódó tudás nem jelenik meg közvetlenül, azonban az 1.4. indikátor (Ismeri és tudatosan alkalmazza a szakterülete, tantárgya sajátosságaihoz igazodó megismerési folyamatokat, nevelési, tanítási módszereket, eszközöket.) részben megfeleltethető a szakterületi ismeretekre vonatkozó megismerés, módszerek és eszközök tekintetében.

6. A testnevelő tanár ismeri az ízület- és gerincvédelem elméletét és gyakorlatát.

A sport, a testnevelés és a pszichomotorikus képességek (készségek) tudás komponense nem található meg az indikátorok között. Tehát a sport és testnevelés tanítása oldaláról fontos ízület- és gerincvédelemre vonatkozó tudás közvetlenül nem felel-

tethető meg egyetlen indikátornak sem. Azonban itt is az 1.4. indikátor (Ismeri és tudatosan alkalmazza a szakterülete, tantárgya sajátosságaihoz igazodó megismerési folyamatokat, nevelési, tanítási módszereket, eszközöket.) mutat bizonyos kapcsolatot a szakterületi ismeretekre vonatkozó megismerés, módszerek és eszközök tekintetében.

7. A testnevelő tanár ismeri a testnevelés és a sport területén a felkészítő folyamatok alapelveit.

A sport, a testnevelés és a pszichomotorikus képességek (készségek) tudás komponense nem található meg az indikátorok között. Tehát a testnevelés és sport területén a felkészítő folyamatokhoz kapcsolódó tudás közvetlenül nem kapcsolódik egyetlen indikátorhoz sem. Mivel a felkészítés fogalma nem került pontos meghatározásra, nehéz meghatározni ennek a kompetenciának az indikátorokhoz való kapcsolódását. A felkészítés fogalma nem jelenik meg az indikátorok között, azonban az alábbi indikátoroknak az ismerettel kapcsolatos tartalma részben megfeleltethető:

- 1.4. Ismeri és tudatosan alkalmazza a szakterülete, tantárgya sajátosságaihoz igazodó megismerési folyamatokat, nevelési, tanítási módszereket, eszközöket.
- 2.3. Pedagógiai fejlesztési terveiben kiemelt szerepet kap a gyermekek, tanulók tevékenysége. 2.6. Terveiben szerepet kap a gyermekek, tanulók motiválása, motivációjuk fejlesztése.
- 6.6. A gyermeki, a tanulói tevékenység rendszeres ellenőrzésének eredményeit szakszerűen elemzi, értékelésüket rendszeresen felhasználja fejlesztési céljainak, feladatainak kijelölésében.

Összegezve

A pedagóguskompetenciák indikátorai összesen 9 olyan tételt tartalmaznak, mely a testnevelő tanár KKK ismeret, így a tudás komponensébe tartozik, és egymással megfeleltethetőnek bizonyul. A KKK ismeret komponenseivel a következő kapcsolatokat sikerült kimutatni:

- 1. kompetencia (Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás) 3 indikátorával mutatott kapcsolatot.
- 2. kompetencia (Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók) 3 indikátorával mutatott kapcsolatot.
- 3. kompetencia (A tanulás támogatása) 3 indikátorával mutatott kapcsolatot.
- 6. kompetencia (Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése) 1 indikátorával mutatott kapcsolatot.

Ezzel szemben a 4., 5., 7., 8. és 9. kompetenciák indikátorait nem tudtuk kapcsolni a KKK tudás kompetenciáihoz. Ahogy várható volt, a testnevelés műveltségterületre vonatkozóan az indikátorok közvetlenül hasznosítható információt nem adnak, azonban a szakterületi kapcsolat egyértelműen kimutatható. Lényeges elem emellett, hogy a pedagóguskompetenciák nem a tudást (ismeret) hangsúlyozzák, hanem azokat mintegy magukban foglalják az adott képesség és kompetencia meghatározásainál.

Képesség komponens

1. A testnevelő tanár alkalmas a köznevelésben és a felsőoktatásban testnevelésóra pontos, színvonalas tervezésére, vezetésére, ezeken a foglalkozásokon egészségmegőrzésre, egészségfejlesztésre.

Az egészségmegőrzés és egészségfejlesztés a mi területünk specifikuma, nem található meg a tanári kompetenciák indikátorai között. A tervezés önálló pedagóguskompetenciát kapott (2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók), hasonlóan a tanítás is, csak a tanulói oldal hangsúlyát emelve ki (3. A tanulás támogatása). Ez a két kompetencia közvetlenül kapcsolódik a KKK képesség komponensének ezen részéhez. Mivel a fő irány a tervezés és óravezetés, ezért a 2. és a 3. kompetencia alatt mindegyik indikátor összekapcsolható ezzel a képesség komponenssel (csak sokkal részletesebben mutatja be):

- 2.1. Tervei készítése során figyelembe veszi az intézménye vonatkozásában alkalmazott tantervi, tartalmi és az intézményi belső elvárásokat, valamint az általa nevelt, oktatott egyének és csoportok fejlesztési céljait.
- 2.2. Egységes rendszerbe illesztve tervezi az adott pedagógiai céloknak megfelelő stratégiát, folyamatot, munkaformát, módszereket, eszközöket.
- 2.3. Pedagógiai fejlesztési terveiben kiemelt szerepet kap a gyermekek, tanulók tevékenysége.
- 2.4. Tervező tevékenységében épít a szociális tanulásban rejlő lehetőségekre.
- 2.5. A gyermekek, tanulók optimális fejlődését elősegítő, az egyéni fejlődési sajátosságokhoz igazodó, differenciált tanítási-tanulási folyamatot tervez.
- 2.6. Terveiben szerepet kap a gyermekek, tanulók motiválása, motivációjuk fejlesztése.
- 2.7. Tervező tevékenysége során a tanulási folyamatba illeszti a foglalkozáson, a tanórán kívüli ismeret- és tapasztalatszerzési lehetőségeket.
- 2.8. Megtervezi a gyermekek, a tanulók és nevelt, oktatott csoportok értékelésének módszereit, eszközeit.
- 2.9. A gyermekek, a tanulók fejlettségére is figyelemmel bevonja őket a nevelés-oktatás és a tanulás-tanítás tervezésébe.

- 3.1. A tanulás támogatása során épít a gyermekek, tanulók egyéni céljaira és szükségleteire, a gyermek- és tanulócsoport sajátosságaira.
- 3.2. Figyelembe veszi a gyermekek, a tanulók aktuális fizikai, érzelmi állapotát.
- 3.3. Felkelti és fenntartja a gyermekek, a tanulók érdeklődését.
- 3.4. Nyugodt és biztonságos nevelési, tanulási környezetet teremt.
- 3.5. Feltárja és szakszerűen kezeli a tanulási folyamat során tapasztalt megértési nehézségeket.
- 3.6. Ösztönzi a gyermekeket, a tanulókat a hagyományos és az infokommunikációs eszközök célszerű, kritikus, etikus használatára a tanulás folyamatában.
- 3.7. Fejleszti a gyermekek, a tanulók tanulási képességeit.
- 3.8. Az önálló tanuláshoz szakszerű útmutatást és megfelelő tanulási eszközöket biztosít.
- 3.9. A gyermekek, a tanulók hibázásait, tévesztéseit a tanulási folyamat szerves részeinek tekinti, és a megértést elősegítő módon reagál rájuk.
- 3.10. Támogatja a gyermekek, a tanulók önálló gondolkodását, elismeri és a tanítás-tanulási folyamat részévé teszi kezdeményezéseiket és ötleteiket.

2. A testnevelő tanár alkalmas felzárkóztató és tehetséggondozó programok szervezésére, vezetésére.

A felzárkóztatás fogalma nem található a pedagóguskompetenciák indikátorai között, míg a tehetséget a 4.8. indikátor (Felismeri a gyermekekben, a tanulóknak a tehetség ígéretét, és tudatosan segíti annak kibontakozását.) foglalja magában. Emellett ehhez a KKK-kompetenciához kapcsolhatók az egyéni sajátosságok/szükségletek és a differenciálás miatt a következő indikátorok:

- 2.5. A gyermekek, tanulók optimális fejlődését elősegítő, az egyéni fejlődési sajátosságokhoz igazodó, differenciált tanítási-tanulási folyamatot tervez.
- 5.1. A pedagógus az általa vezetett, fejlesztett gyermek- és tanulócsoportok fejlesztését a közösségfejlesztés folyamatának ismeretére és a csoportok tagjainak egyéni és csoportos szükségleteire, sajátosságaira alapozza.

3. A testnevelő tanár alkalmas versenyrendezői, versenybírói, játékvezetői, feladatok ellátására az iskolai és az iskolán kívüli versenyrendszerekben.

Ez a kompetencia speciális a testnevelő tanárra vonatkozó kompetenciák tekintetében, nem tartozik közvetlenül az oktatásra irányuló kompetenciákhoz. A verseny fogalma nem található meg a pedagóguskompetenciák indikátorlistáján, nem tudunk megfeleltetést kimutatni a KKK ezen kompetenciájának többi részegységeivel.

4. A testnevelő tanár alkalmas helyi és települési önkormányzatok sportigazgatási szerveinél munkakörök betöltésére, sportszolgáltatás nyújtására.

Ez a kompetencia szintén a testnevelő tanárra vonatkozó sajátos, nem az oktatásra vonatkozó kompetenciákhoz tartozik. Nem mutatható ki megfeleltetés a pedagógus-kompetenciák indikátoraival.

5. A testnevelő tanár alkalmas edzőtermekben és sportcentrumokban szakképzettségének megfelelő feladatok ellátására.

Hasonlóan az előző kompetenciákhoz, ez a kompetencia szintén testnevelőtanár-specifikus, azonban oktatással való kapcsolat kimutatható. A pedagóguskompetencia indikátorai közül egy utal a tanórán kívüli tevékenységre (2.7. Tervező tevékenysége során a tanulási folyamatba illeszti a foglalkozáson, a tanórán kívüli ismeret- és tapasztalatszerzési lehetőségeket.). Amennyiben az iskolai és az iskolán kívüli (edzőterem és sportcentrum) komplex tevékenység tervezésében, szervezésében, vezetésében és értékelésében bizonyos hasonlóságokat elfogadjuk és elismerjük, úgy ezen testnevelő tanári KKK-kompetenciával kapcsolatot mutat (magában foglalja) az alábbi pedagóguskompetenciák minden indikátora (természetesen figyelembe véve, hogy az edzőtermekben és sportcentrumokban nem kizárólag gyermekekről van szó):

- 2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók.
- 3. A tanulás támogatása.
- 4. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség.
- 6. Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése.

Konkréten ezen indikátorok kapcsolata mutatható ki:

- 2.1. Tervei készítése során figyelembe veszi az intézménye vonatkozásában alkalmazott tantervi, tartalmi és az intézményi belső elvárásokat, valamint az általa nevelt, oktatott egyének és csoportok fejlesztési céljait.
- 2.2. Egységes rendszerbe illesztve tervezi az adott pedagógiai céloknak megfelelő stratégiát, folyamatot, munkaformát, módszereket, eszközöket.
- 2.3. Pedagógiai fejlesztési terveiben kiemelt szerepet kap a gyermekek, tanulók tevékenysége.
- 2.4. Tervező tevékenységében épít a szociális tanulásban rejlő lehetőségekre.

- 2.5. A gyermekek, tanulók optimális fejlődését elősegítő, az egyéni fejlődési sajátosságokhoz igazodó, differenciált tanítási-tanulási folyamatot tervez.
- 2.6. Terveiben szerepet kap a gyermekek, tanulók motiválása, motivációjuk fejlesztése.
- 2.7. Tervező tevékenysége során a tanulási folyamatba illeszti a foglalkozáson, a tanórán kívüli ismeret- és tapasztalatszerzési lehetőségeket.
- 2.8. Megtervezi a gyermekek, a tanulók és nevelt, oktatott csoportok értékelésének módszereit, eszközeit.
- 2.9. A gyermekek, a tanulók fejlettségére is figyelemmel bevonja őket a nevelés-oktatás és a tanulás-tanítás tervezésébe.
- 3.1. A tanulás támogatása során épít a gyermekek, tanulók egyéni céljaira és szükségleteire, a gyermek- és tanulócsoporthoz sajátosságaira.
- 3.2. Figyelembe veszi a gyermekek, a tanulók aktuális fizikai, érzelmi állapotát.
- 3.3. Felkelti és fenntartja a gyermekek, a tanulók érdeklődését.
- 3.4. Nyugodt és biztonságos nevelési, tanulási környezetet teremt.
- 3.5. Feltárja és szakszerűen kezeli a tanulási folyamat során tapasztalt megértési nehézségeket.
- 3.6. Ösztönzi a gyermekeket, a tanulókat a hagyományos és az infokommunikációs eszközök célszerű, kritikus, etikus használatára a tanulás folyamatában.
- 3.7. Fejleszti a gyermekek, a tanulók tanulási képességeit.
- 3.8. Az önálló tanuláshoz szakszerű útmutatást és megfelelő tanulási eszközöket biztosít.
- 3.9. A gyermekek, a tanulók hibázásait, tévesztéseit a tanulási folyamat szerves részeinek tekinti, és a megértést elősegítő módon reagál rájuk.
- 3.10. Támogatja a gyermekek, a tanulók önálló gondolkodását, elismeri és a tanítás-tanulási folyamat részévé teszi kezdeményezéseiket és ötleteiket.
- 6.1. A tantervi tartalmakat a gyermekek, a tanulók egyéni pedagógiai-pszichológiai szükségleteihez is igazodva eredményesen és adaptívan alkalmazza.
- 6.2. Változatos pedagógiai értékelési módszereket alkalmaz, a nevelési-oktatási folyamatban célzottan alkalmazza a diagnosztikus, a fejlesztő és összegző értékelési formákat.
- 6.3. Változatos, a szakterülete, a tantárgya sajátosságainak és az adott nevelési helyzetnek megfelelő ellenőrzési-értékelési módszereket használ.
- 6.4. Pedagógiai céljainak megfelelő ellenőrzési, értékelési eszközöket választ vagy készít.
- 6.5. A gyermekeknek, a tanulóknak személyre szabott értékelést ad.
- 6.6. A gyermeki, a tanulói tevékenység rendszeres ellenőrzésének eredményeit szakszerűen elemzi, értékelésüket rendszeresen felhasználja fejlesztési céljainak, feladatainak kijelölésében.

- 6.7. Az értékelési módszerek alkalmazása során figyelembe veszi azok várható hatását a gyermekek, a tanulók személyiségének fejlődésére.
- 6.8. A gyermekek, a tanulók számára adott visszajelzései rendszeresek, egyértelműek, tárgyilagosak.
- 6.9. Elősegíti a gyermekek, a tanulók önértékelési képességének kialakulását, fejlődését.
- 6.10. Az intézményi pedagógiai programmal összhangban alkalmazott pedagógiai ellenőrzési és értékelési rendszert és módszereket, azok szempontjait megismerteti a gyermekekkel, a tanulókkal, a szülőkkel.

6. A testnevelő tanár alkalmas testnevelési és sporttanfolyamok, sporttáborok, sportkörü foglalkozások, turisztikai programok szervezésére és vezetésére.

Ez a kompetencia is a testnevelő tanárra vonatkozó, speciális jellegű kompetenciákhoz tartozik. A tanfolyam, a tábor és a turisztika fogalmai nem szerepelnek a tanári kompetenciák indikátorlistáján. De hasonlóan az 1. és 5. képesséskomponenshez, ez a kompetencia is kapcsolható a 2.7. indikátorhoz (Tervező tevékenysége során a tanulási folyamatba illeszti a foglalkozáson, a tanórán kívüli ismeret- és tapasztalatszerzési lehetőségeket.). Amennyiben az iskolai és az iskolán kívüli (sporttanfolyamok, sporttáborok, sportkörü foglalkozás, turisztikai program) komplex tevékenység tervezésében, szervezésében, vezetésében és értékelésében bizonyos hasonlóságokat itt is elfogadjuk és elismerjük, úgy ezen testnevelő tanári KKK-kompetenciával kapcsolatot mutat (magában foglalja) az alábbi pedagóguskompetenciák minden indikátora (természetesen itt is figyelembe véve, hogy ezeken a helyszíneken nem kizárólag gyermekekről van szó):

- 2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók.
- 3. A tanulás támogatása.
- 4. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség.
- 5. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység.
- 6. Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése.
- 8. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás.

Konkréten ezen indikátorokkal való kapcsolat mutatható ki:

- 2.1. Tervei készítése során figyelembe veszi az intézménye vonatkozásában alkalmazott tantervi, tartalmi és az intézményi belső elvárásokat, valamint az általa nevelt, oktatott egyének és csoportok fejlesztési céljait.
- 2.2. Egységes rendszerbe illesztve tervezi az adott pedagógiai céloknak megfelelő stratégiát, folyamatot, munkaformát, módszereket, eszközöket.
- 2.3. Pedagógiai fejlesztési terveiben kiemelt szerepet kap a gyermekek, tanulók tevékenysége.
- 2.4. Tervező tevékenységében épít a szociális tanulásban rejlő lehetőségekre.
- 2.5. A gyermekek, tanulók optimális fejlődését elősegítő, az egyéni fejlődési sajátosságokhoz igazodó, differenciált tanítási-tanulási folyamatot tervez.
- 2.6. Terveiben szerepet kap a gyermekek, tanulók motiválása, motivációjuk fejlesztése.
- 2.7. Tervező tevékenysége során a tanulási folyamatba illeszti a foglalkozáson, a tanórán kívüli ismeret- és tapasztalatszerzési lehetőségeket.
- 2.8. Megtervezi a gyermekek, a tanulók és nevelt, oktatott csoportok értékelésének módszereit, eszközeit.
- 2.9. A gyermekek, a tanulók fejlettségére is figyelemmel bevonja őket a nevelés-oktatás és a tanulás-tanítás tervezésébe.
- 3.1. A tanulás támogatása során épít a gyermekek, tanulók egyéni céljaira és szükségleteire, a gyermek- és tanulócsoport sajátosságaira.
- 3.2. Figyelembe veszi a gyermekek, a tanulók aktuális fizikai, érzelmi állapotát.
- 3.3. Felkelti és fenntartja a gyermekek, a tanulók érdeklődését.
- 3.4. Nyugodt és biztonságos nevelési, tanulási környezetet teremt.
- 3.5. Feltárja és szakszerűen kezeli a tanulási folyamat során tapasztalt megértési nehézségeket.
- 3.6. Ösztönzi a gyermekeket, a tanulókat a hagyományos és az infokommunikációs eszközök célszerű, kritikus, etikus használatára a tanulás folyamatában.
- 3.7. Fejleszti a gyermekek, a tanulók tanulási képességeit.
- 3.8. Az önálló tanuláshoz szakszerű útmutatást és megfelelő tanulási eszközöket biztosít.
- 3.9. A gyermekek, a tanulók hibázásait, tévesztéseit a tanulási folyamat szerves részeinek tekinti, és a megértést elősegítő módon reagál rájuk.
- 3.10. Támogatja a gyermekek, a tanulók önálló gondolkodását, elismeri és a tanítás-tanulási folyamat részévé teszi kezdeményezéseiket és ötleteiket.
- 5.1. A pedagógus az általa vezetett, fejlesztett gyermek- és tanulócsoportok fejlesztését a közösségfejlesztés folyamatának ismeretére és a csoportok tagjainak egyéni és csoportos szükségleteire, sajátosságaira alapozza.
- 5.2. Megteremti az általa irányított nevelési, oktatási folyamat során az együttműködési képességek fejlődéséhez szükséges feltételeket.

- 5.3. Szakszerűen és eredményesen alkalmazza a konfliktusok megelőzésének és kezelésének módszereit.
- 5.4. Ösztönzi a gyermekek, a tanulók közötti véleménycserét, fejleszti kommunikációs képességeiket, fejleszti a tanulóknál az érvelési kultúrát.
- 5.5. A gyermekek, a tanulók nevelése, oktatása során a közösség iránti szerepvállalást erősítő pedagógiai helyzeteket teremt.
- 5.6. Pedagógiai feladatai során figyelembe veszi és érték-ként közvetíti a gyermekek, a tanulók és tanulóközösségek eltérő kulturális, társadalmi háttéréből adódó sajátosságokat.
- 5.7. A gyermekeket, tanulókat egymás elfogadására, tiszteletére, kölcsönös támogatására, előítélet-mentességre neveli.
- 5.8. Pedagógiai tevékenységében a nevelt, oktatott gyermekek, tanulók életkorából következő fejlődéslélektani jellemzőik ismerete tükröződik.
- 6.1. A tantervi tartalmakat a gyermekek, a tanulók egyéni pedagógiai-pszichológiai szükségleteihez is igazodva eredményesen és adaptívan alkalmazza.
- 6.2. Változatos pedagógiai értékelési módszereket alkalmaz, a nevelési-oktatási folyamatban célzottan alkalmazza a diagnosztikus, a fejlesztő és összegző értékelési formákat.
- 6.3. Változatos, a szakterülete, a tantárgya sajátosságainak és az adott nevelési helyzetnek megfelelő ellenőrzési-értékelési módszereket használ.
- 6.4. Pedagógiai céljainak megfelelő ellenőrzési, értékelési eszközöket választ vagy készít.
- 6.5. A gyermekeknek, a tanulóknak személyre szabott értékelést ad.
- 6.6. A gyermeki, a tanulói tevékenység rendszeres ellenőrzésének eredményeit szakszerűen elemzi, értékelésüket rendszeresen felhasználja fejlesztési céljainak, feladatainak kijelölésében.
- 6.7. Az értékelési módszerek alkalmazása során figyelembe veszi azok várható hatását a gyermekek, a tanulók személyiségének fejlődésére.
- 6.8. A gyermekek, a tanulók számára adott visszajelzései rendszeresek, egyértelműek, tárgyilagosak.
- 6.9. Elősegíti a gyermekek, a tanulók önértékelési képességének kialakulását, fejlődését.
- 6.10. Az intézményi pedagógiai programmal összhangban alkalmazott pedagógiai ellenőrzési és értékelési rendszert és módszereket, azok szempontjait megismerteti a gyermekekkel, a tanulókkal, a szülőkkel.
- 8.1. A gyermekek, a tanulók nevelése-oktatása érdekében kezdeményezően együttműködik a pedagógustársaival, a pedagógiai munkát segítő szakemberekkel és a szülőkkel.

- 8.2. A gyermekekkel, a tanulókkal történő együttműködés elveit és formáit az alkalmazott pedagógiai program és az intézményi dokumentumok keretei között a gyermekek, a tanulók személyiségfejlődését figyelembe véve alakítja ki és valósítja meg.
- 8.3. Tevékenysége során az intézményi pedagógiai programhoz igazodóan és a pedagógiai céljainak megfelelően érthetően és hitelesen kommunikál.
- 8.4. Igényli a pedagógiai munkájával kapcsolatos rendszeres visszajelzéseket, nyitott azok befogadására.
- 8.5. Szakmai megbeszéléseken kifejti, képviseli az álláspontját, képes másokat meggyőzni, és ő maga is meggyőzhető.

7. A testnevelő tanár alkalmas a testnevelés és sport tényeinek, folyamatainak tudományos megismerésére, az összefüggések interpretálására.

Ez a kompetencia szintén főleg a testnevelő tanárra vonatkozó kompetenciák sajátosságát emeli ki, természetesen jelentős hatása van az oktatásra. A tudomány fogalom egyszer szerepel a pedagóguskompetenciák indikátorlistáján, mely ha nem is szorosan, de kapcsolódik a testnevelő tanári KKK ezen kompetenciájához (1.1 Pedagógiai tevékenysége biztos szaktudományos tudást tükröz.).

Összegezve

A pedagóguskompetenciák indikátorai összesen 43 olyan tételt tartalmaznak, mely a testnevelő tanári KKK képesség komponenséhez tartozik, és így ezek egymásnak megfeleltethetők. Több indikátort nem csak egy KKK-kompetenciával lehetett összekapcsolni. A KKK képesség komponenseivel a következő kapcsolatokat sikerült kimutatni:

- 1. kompetencia (Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás) 1 indikátorával mutatott kapcsolatot.
- 2. kompetencia (Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók) mind a 9 indikátorával jelentős kapcsolatot mutatott.
- 3. kompetencia (A tanulás támogatása) mind a 10 indikátorával mutatott kapcsolatot.
- 4. kompetencia (A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség) mind a 9 indikátorával jelentős kapcsolatot mutatott.

- 5. kompetencia (A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység) mind a 8 indikátorával jelentős kapcsolatot mutatott.
- 6. kompetencia (Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése) mind a 10 indikátorával jelentős kapcsolatot mutatott.
- 8. kompetencia (Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás) mind az 5 indikátorával jelentős kapcsolatot mutatott.

Ezzel szemben a 7. és 8. kompetenciák indikátorait nem tudtuk összekapcsolni a KKK tudás kompetenciáival. Ahogy várható volt, a testnevelés műveltségterületre vonatkozóan az indikátorok közvetlenül hasznosítható és megfeleltethető képesség komponenseket nem sorolnak fel, azonban a szakterülethez a kapcsolat egyértelműen kimutatható. A KKK egyértelműen tágabb kereteket ad meg, melyekben nem közvetlenül jelennek meg a pedagóguskompetenciák, de az érintett tevékenységekben egyértelműen magában foglaltnak.

Attitűd komponens

1. A testnevelő tanár rendelkezik az egészséges életmódról, a fizikai erőnlét fejlesztésére ösztönző szemléletmóddal, az ember és környezete harmonikus egyensúlyára figyelmet fordító felelősségteljes magatartással.

A testnevelő tanár szakmai tevékenysége nem jelenik meg a pedagógusok kompetenciáinak indikátorai között. Az egészség és életmód fogalma sem található meg az indikátorlistán, hasonlóan nincs a listán a szemléletmód fogalma sem. Azonban az ösztönzés és a felelősség igen, igaz, ez utóbbi más oldalról közelíti meg a kérdést (9. kompetencia: Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért). Ez az attitűd komponens kapcsolatot mutat az alábbi indikátorokkal, tevékenységében magában foglalja azokat:

- 4.5. Tudatos értékválasztásra és a saját értékrendjük kialakítására ösztönzi a gyermekeket, a tanulókat.
- 7.2. Kihasználja saját szakterületén, illetve intézményében a fenntarthatóságra nevelés pedagógiai lehetőségeit.
- 7.3. Lehetővé teszi a tanulók számára, hogy saját cselekedeteikkel, viselkedésükkel hozzájáruljanak a fenntarthatósághoz, tudatosítva bennük, hogy a jövő rajtuk is múlik.

Sajátos kompetenciák komponense (további sajátos kompetenciák a testnevelő tanár esetében – bizonyos szempontok szerint értelmezhető autonómiának)

1. Az iskolai és iskolán kívüli sportköri tevékenységekhez tartozó játék-, sportfoglalkozások szervezése, levezetése, különös tekintettel az olyan kreatív foglalkozásokra, ahol a közösségben végrehajtandó feladatok dominálnak.

Arra már történt utalás, hogy a sportkör, a játék és a sportfoglalkozás a testnevelő tanári kompetencia sajátos területét képviseli, így nem található meg a pedagógus-kompetenciák indikátorlistáján. A kreativitás megjelenik, de a környezeti neveléssel kapcsolatosan, így számunkra az itt nem annyira jelentős (7.4. Segíti tanulóit, hogy a múlt és a jelen tükrében kreatívan gondolkodjanak a lehetséges jövőről.). A közösség és a hozzá kapcsolódó együttműködés fogalma megjelenik a testnevelő tanári KKK kompetenciához többé-kevésbé jól köthetően a következő indikátorokban:

- 5.1. A pedagógus az általa vezetett, fejlesztett gyermek- és tanulócsoporthoz fejlesztését a közösségfejlesztés folyamatának ismeretére és a csoportok tagjainak egyéni és csoportos szükségleteire, sajátosságaira alapozza.
- 5.2. Megteremti az általa irányított nevelési, oktatási folyamat során az együttműködési képességek fejlődéséhez szükséges feltételeket.
- 5.5. A gyermekek, a tanulók nevelése, oktatása során a közösség iránti szerepvállalást erősítő pedagógiai helyzeteket teremt.
- 5.6. Pedagógiai feladatai során figyelembe veszi és érték-ként közvetíti a gyermekek, a tanulók és tanulóközösségek eltérő kulturális, társadalmi háttéréből adódó sajátosságokat.
- 8.2. A gyermekekkel, a tanulókkal történő együttműködés elveit és formáit az alkalmazott pedagógiai program és az intézményi dokumentumok keretei között a gyermekek, a tanulók személyiségfejlődését figyelembe véve alakítja ki és valósítja meg.

2. A tanult mozgáskészlet kreatív használata, eredeti mozgások, mozgásfolyamatok, játékok alkotása.

A testnevelés és sport műveltségterület sajátosságai mellett a pedagógiára/pszichológiára jellemző kreativitás és az alkotás sem jelenik meg a pedagóguskompetenciák indikátorlistáján. A tantárgyközi és a megújulás tekintetében a kompetencia tartalmi elemei részben összekapcsolhatóak a pedagóguskompetenciák indikátorai közül a következőkkel:

- 1.3. Ismeri és tudatosan felhasználja szakterülete, tantárgya kapcsolatait más műveltségterületekkel, tantárgyakkal.
- 9.5. Fontos számára szakmai tudásának folyamatos megújítása, a megszerzett tudását a pedagógiai gyakorlatában eredményesen alkalmazza.

3. Olyan mozgásformák, tevékenységek, sportágak ismerete, amelyek egyrészt divatosak, megfelelnek a korszellemnek, és amelyek bizonyítják, hogy a sport elsősorban örömforrás, kaland, játék, másrészt életük bármely szakaszában nehézségek nélkül űzhetik majd a diákok.

A testnevelés sajátosságai mellett a pedagógia/pszichológia fogalomköréhez tartozó kreativitás és az öröm, a korszellem és az élethosszra utalás sem jelenik meg a pedagóguskompetenciák indikátorlistáján. Az élethosszig tartó sporttevékenység részben összekapcsolható a motivációval, a tanulók szükségleteivel és sajátosságaival, illetve a fejlesztéssel, így a testnevelő tanári KKK kompetencia tartalmi elemei összekapcsolhatóak a pedagóguskompetenciák indikátorai közül a következőkkel:

- 2.6. Terveiben szerepet kap a gyermekek, tanulók motiválása, motivációjuk fejlesztése.
- 5.1. A pedagógus az általa vezetett, fejlesztett gyermek- és tanulócsoporthoz fejlesztését a közösségfejlesztés folyamatának ismeretére és a csoportok tagjainak egyéni és csoportos szükségleteire, sajátosságaira alapozza.
- 6.6. A gyermeki, a tanulói tevékenység rendszeres ellenőrzésének eredményeit szakszerűen elemzi, értékelésüket rendszeresen felhasználja fejlesztési céljainak, feladatainak kijelölésében.

4. Olyan szakmai módszertani felkészültség, amely a gyengébb testi-lelki adottságú diákok számára is vonzóvá teszi a testnevelést és az iskola sportéletét, sikerélménnyel szolgálnak nekik.

A testi-lelki adottság, a sportélet nem található meg a pedagóguskompetenciák indikátorlistáján. Ugyanakkor a 4. kompetencia (A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség) lényegében erre utal. Az indikátorok közül a 4.1. (A nevelés-oktatás folyamatában a gyermekek, a tanulók értelmi, érzelmi, szociális és testi sajátosságaira egyaránt kiemelt figyelmet fordít.) közelebbről megfeleltethető ennek a KKK kompetenciának.

5. Nyitottság az új és bevált nemzetközi, elsősorban európai módszertan, illetve gyakorlat iránt, hogy hivatásuk gyakorlása során megfeleljenek az új követelményeknek, kihívásoknak.

A „nemzetközi” fogalma nem található meg a pedagóguskompetenciák indikátorlistáján, ugyanakkor Európa egy helyen megjelenik (4.4.). Igaz, nem a módszerekre és gyakorlatra vonatkozóan, hanem hangsúlyosan az európai értékekre és tiszteletre irányulva. Ha nem is teljes egészében, de a 9.5. indikátor (Fontos számára szakmai tudásának folyamatos megújítása, a megszerzett tudását a pedagógiai gyakorlatában eredményesen alkalmazza.) beazonosíthatóan megfelel ennek a testnevelő tanári kompetenciának.

Összegezve

A pedagóguskompetenciák indikátorai összesen 10 olyan tételt tartalmaznak, mely a testnevelő tanári KKK sajátos kompetenciáinak komponenseihez tartozik, és így egymásnak valamennyire megfeleltethetőek. A következő kapcsolatokat sikerült kimutatni:

- Az 1. kompetencia (Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás) 1 indikátorával mutatott kapcsolatot.
- A 2. kompetencia (Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók) 1 indikátorral mutatott kapcsolatot.
- A 4. kompetencia (A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség) 2 indikátorral mutatott kapcsolatot.
- Az 5. kompetencia (A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység) 4 indikátorral mutatott kapcsolatot.
- A 6. kompetencia (Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése) 1 indikátorral mutatott kapcsolatot.
- A 8. kompetencia (Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás) 1 indikátorral mutatott kapcsolatot.
- A 9. kompetencia (Fontos számára szakmai tudásának folyamatos megújítása, a megszerzett tudását a pedagógiai gyakorlatában eredményesen alkalmazza) 1 indikátorral mutatott kapcsolatot.

Ezzel szemben a 3. és 7. kompetenciák indikátorait nem tudtuk összekapcsolni a KKK sajátos kompetenciáival. A korábbiakban bemutatott jellemzők itt is igazak, a testnevelés és sport műveltségterületre az indikátorok közvetlenül kapcsolható és beazonosítható sajátos kompetencia komponenseket nem sorolnak fel, azonban a tartalmi kapcsolat egyértelműen kimutatható. A KKK itt is tágabb fogalmi keretben dolgozik, és közvetlenül nem jelent/mutat kapcsolódást a pedagóguskompetenciákhoz, de az adott folyamatokban és tevékenységekben magában foglaltnak.

Problémák és hiányosságok

Látható, hogy a pedagóguskompetenciák és a testnevelő tanári kompetenciák nem kapcsolódnak szorosan egymáshoz. A szakmai és a specifikus tartalmi eltérések többnyire érthetőek és indokolhatóak. Az elemzés alapján az állapítható meg, hogy formai, szerkezeti és terminológiai eltérések nehezítik a kompetenciák megfeleltetését.

A testnevelő tanári KKK elméleti és fogalmi alapjai és tevékenysége egyrészt nehezen összekapcsolható, másrészt a tanárképzés követelményei (pedagógia-pszichológia) felé nem elég szoros. A KKK nem mutat kapcsolódást a pedagóguskompetenciák indikátorai közül a következőkkel:

- **1. kompetencia (Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás) három indikátorával:**
 - 1.2. Ismeri az intézményében folyó pedagógiai munka tartalmi meghatározására és szervezésére vonatkozóan alkalmazott, a Kormány és az oktatásért felelős miniszter által kiadott tantervi szabályozó dokumentumokat és az intézménye pedagógiai programjának a saját szakterületére vonatkozó főbb tartalmait.
 - 1.5. Ismeri a szakterülete, tantárgya szempontjából fontos információforrásokat, azok pedagógiai felhasználásának lehetőségeit, megbízhatóságát, etikus alkalmazását.
 - 1.6. Fogalomhasználata szakszerű, az adott pedagógiai helyzethez igazodó.
- **7. kompetencia (A környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselője és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja) kettő indikátorával:**
 - 7.1. Segíti a gyermekeket, tanulókat, hogy megértsék a nem fenntartható és fenntartható fejlődés különbségeit.
 - 7.4. Segíti tanulóit, hogy a múlt és a jelen tükrében kreatívan gondolkodjanak a lehetséges jövőről.

- **9. kompetencia (Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért) négy indikátorával:**
 - 9.1. Tisztában van személyiségének sajátosságaival, és alkalmazkodik a szerepelvárásokhoz.
 - 9.2. A pedagógiai feladatok megoldásában együttműködik pedagógustársaival, munkaközösségeivel, a nevelő-oktató munkát segítő munkatársaival, a gyermek, tanuló fejlődését támogató más szakemberekkel.
 - 9.3. Részt vesz szakmai kooperációkban, problémafelvetéseivel, javaslataival kezdeményező szerepet is vállal.
 - 9.4. Pedagógiai munkáját reflektivitás jellemzi.

A tanári pálya jellemzői

A gyakornok státuszról

A 2013-ban bevezetett pedagóguséletpálya-modell első (belépő) szintje a gyakornok, mely túlnyomó többségében a frissen diplomát szerzett tanárok jogállása. A gyakornoki szakasz a pályakezdő, megfelelő tanári végzettséggel rendelkező pedagógusok előmenetelének támogatására szolgál, mint az életpályamodell első szintjére.

A gyakornoki szakasz kötelező eleme a mentorálás, melynek célja, hogy a friss diplomást egy nála tapasztaltabb pedagógus felkészítése a pedagógus életpálya feladataira és egyúttal a gyakornoki minősítő vizsgára. Két év tapasztalattal a gyakornok fokozatba sorolt pedagógus gyakornoki vizsgát (minősítő vizsgát) tesz, mely vizsga két részből áll:

1. írásbeli tevékenység: a két tanév tevékenységét bemutató pedagógusportfólió;
2. *gyakorlati tevékenység*: egyrészt előadásban meg kell védeni a portfóliót, másrészt két órát/foglalkozást kell bemutatni.

A mentorálás, vagyis a gyakornok-mentortanár kapcsolat szükségszerű velejárója az érzelmi és szociális támogatásban nyilvánul meg. Azonban a mentorálás célja közvetlenül a tanítás minőségének fejlesztése, mely deklaráltan azért fontos, mert segíti

- az intézményfejlesztést, mely által az iskola, mint szervezet még inkább tanulóközpontú szervezetté alakul;
- a jó gyakorlatok átadását, melyben kiemelt szerepet kap a pedagógiai és módszertani gyakorlat, tanítási órák szervezése, pedagógiai módszerek és taneszközök, munkaköri tevékenységek, a helyi tanterv szakszerű alkalmazása stb.;
- összességében az oktatás színvonalának emelését.

A gyakornoki szakaszra vonatkozó ismeretek közül érdemes megemlíteni a Kotschy Beáta vezette kutatócsoportnak a pedagógusszintekre vonatkozó jellemzőit (2011). Ebben a munkában a szerzők hat pedagógusszintet alakítottak ki a következő irányelvek mentén:

- a tanári pálya adott pontján milyen felkészültséget várhatunk el egy pedagógustól,
- milyen kompetenciaterületek fejlődését tudja támogatni a felkészülés a tanári pálya adott időszakában.

Kotschy (2011) felosztása számunkra azért érdekes, mert a képzésben a hallgatók összefüggő oktatási-nevelési gyakorlatra való kiengedését is nevesíti, és csak ez után jön a diplomával rendelkező tanárok első szintje (amikor a gyakornok szint kezdődik).

Tehát a folyamat szorosabban összekapcsolódik a tanárképzés rendszerével, mintegy könnyebb kapcsolatot és átmenetet biztosítva a képzés különböző szintjei és a pedagóguspálya között. A hat szint az alábbiak szerint alakul:

- 0. szint: A képzésben a gyakorlatra bocsátás előtti szint,
- 1. szint: A diplomás tanár,
- 2. szint: A véglegesített tanár,
- 3. szint: A tapasztalt tanár,
- 4. szint: A kiváló tanár,
- 5. szint: A mestertanár szintje.

A jelen tanulmányban számunkra fontos három szint jellemzőjét fontos itt röviden bemutatni. A 0. szint az egyéni összefüggő gyakorlatra bocsátás feltételeként működik, így a kompetenciák alapszintjét várja el. Az 1. szint a diploma megszerzésével érhető el, mely így megfeleltethető a tanári felkészítés követelményeinek, és ezt követi a 2 éves gyakornoki időszak. A 2. szint a kétéves gyakornoki időszak után érhető el, és a pedagógus munkakör betöltésére való alkalmasságot bizonyítja (Kotschy, 2011). A bemutatott jellemzők kisebb része irányul a szakmaiságra, sokkal inkább a tanári szerepek és feladatok oldala tűnik hangsúlyosnak.

A 0. szint jellemzői:

„Ezen a szinten a hallgatónak rendelkeznie kell mindazzal az elméleti tudással, amely a nyolc tanári kompetencia kialakulásának alapját képezi, különösen azoknak, amelyek az oktató-nevelő munkához szorosan kapcsolódnak. Rendelkezik a különböző pedagógiai nézetek és egyéni pedagógiai tapasztalatainak elemzése, illetve értékelése alapján kialakított saját nevelési elképzelésekkel, pályaképpel. Elfogadja a pedagógusszerepet, növekvő szerepbiztonsággal végzi iskolai feladatát, amelynek középpontjában a szaktárgyi órák vezetése áll.” (Kotschy, 2011, 9–10).

Az 1. szint jellemzői:

„Elméleti tudása és gyakorlati tapasztalatai alapján differenciált képpel rendelkezik a pedagóguspálya sajátosságairól, pedagógiai céljairól, azok megvalósítási lehetőségeiről, az iskola mint szervezet működéséről. Szerepbiztonsága növekszik, de még szüksége van a mentori segítségre. Elsősorban még az osztályszintű munkára koncentrál. Törekszik munkájában a gyermekek szempontjainak figyelembevételére. Képes a tapasztalatok szakszerű elemzésére, de még nehézséget okoz azok tárgyilagos, szakszerű értékelése.” (Kotschy, 2011, 10).

A 3. szint jellemzői:

„A tanári képességek, a tudás és az attitűdök koherenciája ezen a szinten várható el. Rendelkezik minden pedagógusi kompetenciával a feladatai ellátásához szükséges szinten. Képes önállóan dolgozni, és önállóan reflektálni munkájára, levonni a megfelelő tanulságokat. Felismeri a pedagógiai folyamat széles körű pszichológiai, szociológiai és kulturális meghatározottságát, képes ezeket az összefüggéseket feltárni, és saját pedagógiai munkájában felhasználni. Képes munkája tágabb intézményi, társadalmi kontextusával foglalkozni. Együttműködik kollégáival az iskola munkájának fejlesztése érdekében, s integrálódik szakmai közösségekbe is (pl. szakmai egyesületekben tag, szakmai rendezvényeken, továbbképzéseken vesz részt).” (Kostchy, 2011, 11).

Ismert azonban, hogy az életpályamodell 5 szintet határoz meg, melyek a következők: Gyakornok, Pedagógus I., Pedagógus II., Mesterpedagógus és Kutatótanár. Tanulmányunk szempontjából feltételezhető, hogy a gyakornoki szinten elvárt kompetenciák megegyeznek a tanári felkészítés követelményeivel (KKK-ban meghatározottakkal), mivel ugyanannak a folyamatnak a két oldalát mutatják be.

A KKK-ban és a pedagóguséletpálya-modellben meghatározott követelmények és kompetenciák jelentős tartalmi hasonlóságot mutatnak. Azonban az említett két dokumentum ezeket a tartalmakat eltérő szerkezetben, formában és megfogalmazásban mutatja be, így

- az összevetés és az egymásnak való megfeleltetés nem mindig egyértelmű;
- még azoknak is komoly problémákat okoznak, akik tudásuk és képzettségük révén könnyen megértik a szabályzó tényezőket és összefüggéseiket.

Tanári pálya jellemzői az EU színterein

Az alábbiakban a tanári pályához kapcsolódó folyamatokat és eredményeket tekintjük át annak érdekében, hogy megérthessük a kompetenciák megjelenését és komplex jellegét az EU tagállamaiban, illetve ennek hatását hazánkra.

Korábban többször utaltunk arra, hogy a pályán lévő tanárok létszámának változása (pályaválasztás, pályakezddés és pályaelhagyás okozta helyzet) miatti problémák kezelésének érdekében a legtöbb európai ország legmagasabb szintű vezetése tudatos és szisztematikus tervezést alkalmaz. A felső szintű döntés mellett helyi (regionális vagy településszintű), a jövőre irányuló tervezés is erőteljesen megjelenik például Belgiumban, Ausztriában, Svédországban, Skóciában és Svájcban.

Az EU országaiból mindössze hét tervez a humánerőforrás területén hosszú távra előre, ebből Dánia, Németország, Hollandia, Finnország és Norvégia minimum 10 évre a tanári létszám és pedagógus szakmát érintő kérdések tekintetében. Általánosságban elmondható, hogy a legtöbb országban az jövő tervezése ebben a tekintetben tudatos, azonban többnyire

szűk megközelítéssel elsősorban a köznevelés adatain alapul. Azt fontos kiemelni, hogy főleg a pályán lévő tanárookra vonatkozó aktuális létszámokra épül ez a tervezés, egyúttal kevés figyelem irányul a pedagógusképzés meghatározó tényezőire.

Az Eurydice (2018a) felmérése alapján elmondható, hogy a mintát alkotó 26 európai oktatási rendszerre jellemző bizonyos tudatos tervezés, de a tervezés részletessége és mélysége jelentős eltéréseket mutat. A tanárok nyugdíjba vonulása, életkora összességében és az adott tantárgyakra vonatkoztatva, a tanári pálya elhagyása (nem nyugdíjazás miatt), illetve a tanulói létszámok a leggyakoribb adatok, melyek alapján terveznek az országok.

Európa országainak kevesebb mint fele vizsgálja szisztematikusan a tanárképzés olyan lényeges jellemző jegyeit, mint például a képzés ideje és így a tanári diploma várható megszerzésének ideje, valamint az adott szaknak megfelelő létszámok alakulása a képzésben és a diplomaszerezéskor (Eurydice, 2018a, b). Az országok jelentős része számos olyan hasonló jellegű kihívással szembesül, melyek a tanári pálya presztízsével és vonzerejével kapcsolatosak. Ez természetesen meghatározza a pályaválasztás és a pályán maradás alakulását és így az oktatás minőségét is.

Ezen kívül a legtöbb országban vannak tipikusan olyan iskolai műveltségterületek (tantárgyak), melyek tanításához egyértelműen kevés a pedagógus. Ellenben vannak olyan iskolai tantárgyak is, amelyekben túl sok a képzett pedagógus. Az említett elemzések alapján ugyanakkor elmondható, hogy az EU országokban alig mutatkoznak olyan tudatos kezdeményezések és tervszerű döntések, melyek a fiatalokat a tanárképzés és a tanári pálya specifikus tantárgyai és műveltségterületei felé irányítanák.

Európa országokban jelentős probléma az öregedő társadalom, melynek hatása egyértelműen és negatívan mutatkozik meg az iskolarendszerekben. Mindezt nem számít meglepőnek, hogy a tanárok életkorának tekintetében sok az idősebb pedagógus, és a szükségesnél jóval kevesebb a fiatal. Emellett fokozza a problémát az is, hogy arányaiban kevesen választják a tanári pályát (vagyis általánosságban kevesen jelentkeznek tanárképzésbe), ugyanakkor a pályán lévő fiatalokat is nehéz a pályán tartani. Érdekes, hogy Dánia, Hollandia, Svédország és Norvégia tanárképzési rendszeréből kifejezetten nagy a lemorzsolódás. Ezen problémák orvoslására egyes országok a hagyományos jellegű tanárképzés mellett olyan alternatív képzéseket alkalmaznak, melyek rövidebbek, és célirányos pedagógusképzési profillal rendelkeznek (pl. átképzések és továbbképzések).

A képzés területére térve megállapítható, hogy Európa 20 országában a tanárképzést sikeresen végzők olyan teljes értékű pedagógusdiplomát kapnak, mellyel a közoktatásban azonnal taníthatnak is. Azonban 23 országban a leendő pedagógusoknak a képzésen felül még plusz követelményeknek/elvárásoknak is meg kell felelniük. Jelen tanulmány tekintetében kiemelésre érdemes, hogy 17 országban tanári kompetenciák meglétét kell valamilyen formában bizonyítani. Ezt jellemzően a képzés végén lévő tanári képesítővizsgálathoz hasonlóan végzik a hallgatók, míg néhány esetben a képzéstől teljesen különálló vizsgát kell tenniük a már végzett hallgatóknak.

A tanárképzésbe és a tanári hivatásba történő bevezetés (szocializáció, támogatás) a legtöbb országban valamilyen szinten kötelezően megjelenik. Általánosságban elmondható, hogy erre a célra a mentorálás, a továbbképzés, a pedagógusok együttműködésén alapuló tanulás (kooperáció) és az iskolavezetés általi támogatás számít a legnépszerűbb módszereknek és eszköznek. A mentorálás Európa 29 országban kötelező, és ötben ajánlott, ugyanakkor elsősorban a pályakezdő tanárookra vonatkozik. Kizárólag Észtország és Finnország rendszerére jellemző az, hogy bármely életkorú és tapasztalattal rendelkező tanár kérhet (és a tapasztalatok alapján kér is) mentorálást, amikor, amennyiben és amely területen szükségét érzi. Amelyik oktatási rendszerben van mentorálás, ott ez a céloknak megfelelő olyan összegző értékeléssel zárul, mely egyrészt a gyakorlati képességekre és a tudás alkalmazására irányul, másrészt lehetővé teszi mindezek felhasználását a kompetencia meglétének bizonyítására és egyúttal az életpálya szintjének emelésére is.

A továbbképzés rendszere Európa országainak felében kötelező jelleggel működik. Általánosan jellemző, hogy minimálisan megadott napot, óra- vagy kreditszámokat kell teljesíteni, mely a pedagógiai kompetencia fejlesztésén kívül direkt hatással van az életpálya szintjéhez kapcsolódó előléptetésre és így fizetésemelésre is. A továbbképzést 14 ország úgy oldja meg, hogy nincs kötelező minimum óraszám, és az adott iskola egy tanárának a munkaköri leírásába illesztik be. Az alábbiakban Európa számunkra érdekesebb adatai kerülnek bemutatásra a továbbképzés rendszerével kapcsolatosan (ebben az esetben az ország és az oktatási rendszer fogalmán ugyanazt értjük):

- 25 országban a továbbképzéshez szabályzat alkotása kötelező (tipikusan a fejlesztési terv része),
- a tanároknak többnyire ingyenes,
- 13 ország szisztematikusan használja a tanári értékelés (általában kompetencia-alapú) rendszerét a tanártovábbképzés céljainak és tartalmának fejlesztésére (de Belgium, Spanyolország, Horvátország, Olaszország, Ciprus, Albánia és Szerbia egyáltalán nem használ ilyet),
- 37 országban saját igénye alapján az adott iskola véleményt alkothat a továbbképzés konkrét céljairól és tartalmáról,
- 32 ország oktatási rendszerében a továbbképzés célirányosan a személyes kompetencia fejlesztésére irányul, melyben kiemelten jelenik meg a tanár-diák, tanár-szülő és tanár-tanár kapcsolat,
- 26 országban a továbbképzés célirányosan a szakmai kompetencia fejlesztésére irányul, konkrétan az oktatási folyamatra, illetve szűkebben a tanítás fejlesztésének gyakorlati aspektusaira,
- 23 országban az oktatási rendszer a továbbképzés fókuszát a személyes élethelyzettel való megbirkózásra irányítja,
- a továbbképzést 17 ország teszi kötelezővé a mentorálás és a vezetői kinevezés és bizonyos szerepek ellátására.

Többször is jellemző, hogy a továbbképzés okozta problémák az órátartással, helyettesítéssel és helyszínnel, közlekedéssel és időtartammal kapcsolatosan aránylag könnyen megoldásra kerülnek. A továbbképzésben részt vevő iskolák többsége valamilyen központi támogatást kap a saját továbbképzési rendszerük megvalósítására. A szaksegítség rendszere a továbbképzések területén erőteljes, mely elsősorban a tanulási nehézségekkel bíró tanulók oktatása és nevelése területén emelkedik ki (ebben jelentős szerepet kapnak a pszichológusok, gyógypedagógusok stb.).

A tanári kompetenciákra vonatkozó keretrendszert a legtöbb európai országban létrehozták és működik, de a korábbiakhoz hasonlóan itt is jelentős különbségek mutatkoznak. A keretrendszer kidolgozása jelenleg folyamatban van Albániában és Bosznia-Hercegovinában, míg a többi országban valamilyen formában megjelent. Ahogy korábban bemutatásra került, a kompetencia keretrendszerének kidolgozása többnyire az oktatásért felelős legmagasabb szintű ügynökség/szervezet felelőssége.

Hét ország dokumentumaiban mindössze a kompetenciaterületek vannak felsorolva részletesebb bemutatás nélkül, míg 25 oktatási rendszer esetében részletes információkkal mutatják be a tudás, képesség és attitűd specifikus területeit. Ezen felül Belgium, Észtország, Litvánia és Skócia a tanári életpálya egyes szakaszaihoz illeszkedő kompetenciákat is meghatároz.

A kompetencia keretrendszerének meghatározása 28 ország esetében főleg arra irányul, hogy a jelölteknek milyen kompetenciaszintet kell elérniük a képzés végére. Ugyanakkor a kompetencia keretrendszere a pedagógus-továbbképzéssel csak 16 ország esetén kapcsolódik össze, és mindössze 23 oktatási rendszerben ad valamilyen útmutatót a tanárképzés, tanártovábbképzés és az életpálya területein.

Kiemelt programok az oktatásfejlesztés érdekében

SABER-program

A tapasztalatok alapján sikeresnek mondható a fejlődő országokra irányuló Education for All (1990) és a Millennium Development Goals (2000) oktatást fejlesztő programja, azonban az eredmények azt mutatták, hogy a tanulók tudása nem fejlődött az elvárásoknak megfelelően. Ezen tapasztalatok alapján a Világbank kezdeményezésére hozták létre a SABER-programot (Systems Approach for Better Education Results) még az évezred elején. A SABER az egyik legismertebb olyan nemzetközi kezdeményezés volt, mely közvetlenül az oktatási rendszerek fejlesztésére irányult (Ganimian és Vegas, 2011). A kezdeményezés célja előremutatón magában foglalta az oktatás országos és nemzetközi jellegét is, mivel célként az fogalmazódott meg (Vegas és mtsai., 2012), hogy:

1. segíteni kell az oktatási rendszer reformját az egyes országok szintjén, melyben rendszerelemzés, helyzetelemzés, értékelés, valamint a párbeszédre való lehetőség jelenik meg hangsúlyosan;

2. fel kell építeni a reformokhoz szükséges tudásbázist nemzetközi szinten.

A SABER-kezdeményezés mindezt úgy képzelte el, hogy komplex megközelítéssel összehasonlító elemzéseket készített az oktatási rendszerek irányelveiről és intézményrendszeréről. Konkrétan olyan, a globális szintekre jellemző és tapasztalati tudást érintő minőségellenőrzést fejlesztett, mely jól alkalmazható a helyi szinteken is (10. melléklet). Számunkra lényeges, hogy a SABER keretrendszere direkt utalást ugyan nem tett a tanári kompetenciákra, azonban megjelennek benne olyan elemek és tényezők is, melyek egyértelműen a kompetenciához kapcsolódnak:

- egyértelmű és pontos elvárások (követelmények) közvetítése,
- a tanári tudás és képesség összevetése a tanulók igényeivel és szükségleteivel,
- a tanári bemenet követelményei (felvételi, pályaalkalmasság) és a pályán maradás elősegítése.

UNESCO-program

A SABER-program kimeneti eredményeire és tapasztalataira építve az UNESCO hasonló többdimenziós pedagógus-irányelveket adott ki „Teacher Policy Development Guide” címmel (UNESCO, 2015). Azért érdemes ezt a kezdeményezést kiemelni, mert a kompetenciák oldaláról a tanári szttenderdek dimenziójának megjelenése és az implementáció megvalósításának részletes bemutatása jelentős fejlődést mutat.

Ebben a folyamatban egyértelműen a tanári irányelvek komplexitása került reflektorfénybe, méghozzá a befolyásoló jogi, politikai, társadalmi, kulturális és a gazdasági tényezők tekintetében. Fontos kiemelni, hogy ebben az UNESCO (2015) -programban sem jelenik meg konkrétan a szttenderdek és a kompetenciák keretrendszerének fogalma, de az egyes alkotóelemek egyértelmű és direkt kapcsolatot mutatnak velük. Ide tartozik többek között a jogalkotás, vezetői eszközök, döntések rendszere, monitorozás és értékelés, illetve az implementáció szervezeti háttere, melyek mind meghatározó jelleget mutatnak a kompetenciák irányába.

A hatékony és korszerű tanítás megvalósítása érdekében a filozófiai irányelvekben hangsúlyos szerepet kapnak a tanulási környezetet alkotó irányelvek és szabályozások, a tanításra vonatkozó környezeti tényezők és a tanárok képességei is. A tanítás minőségének fejlesztése érdekében az Európai Bizottság folyamatosan hangsúlyozza a szükséges tanári kompetenciákat, és a tagállamok munkájának segítése érdekében kiadott egy 8 elemből álló javasolt tevékenységlistát (European Commission, 2018):

1. a kompetencia keretrendszerének precíz meghatározása és mindennapos használata a tanári munkában, illetve a tanárképzésben,
2. az anyagi és nem anyagi ösztönzők szerepének fejlesztése,

3. a jó képességű tanárok toborzásához és a pályán tartásához szükséges eszközök rendelkezésre bocsátása,
4. a tanárképzés rendszerének, kiemelten a beilleszkedésnek (szocializáció) és a szakmai fejlődésnek a támogatása,
5. a iskolák mint a tanuló szervezetek (környezet) támogatása, a vezetői szerep megerősítése a tanári szakmában (leadership), tanári hálózatok kialakítása és működésének támogatása,
6. a tanárok értékelése és e tekintetben egyéb humán erőforrással kapcsolatos eszközök biztosítása,
7. eszközök és irányelvek biztosítása, illetve a tudomány felhasználása a tanítás minőségének fejlesztése érdekében,
8. a presztízs, a társadalmi elfogadottság és a pálya vonzerejének fejlesztése.

Az EC (2018) megközelítéséből az elvárások és irányelvek rendszere transzverzális jelleget mutat, mivel nemcsak megkülönbözteti a rendszer egyes elemeit, hanem össze is kapcsolja őket, melyek így együtt képviselnek optimális fejlesztő hatást (3. melléklet). A fenti javaslat hangsúlyos és fontos lényegi eleme az, hogy a tanári kompetenciák keretrendszere legyen az elsődleges kiindulási alapja az irányelvek kialakításának és precíz megfogalmazásának. Emellett kiemelésre érdemes az is, hogy az EU dokumentumaiban a kompetencia keretrendszere

- legyen mindenhol kiemelt jelentőségű,
- mutasson szoros kapcsolatot az Európai Képzési és Kimeneti Keretrendszerrel,
- legyen meghatározó befolyással az egyes nemzetek oktatást érintő fejlesztési és foglalkoztatási rendszereire.

Összegzés, javaslatok

A fentiek alapján megfogalmazható:

- A két legbefolyásolóbb szakmai és tudományos műhelymunka a tanári munka és a tanárképzés vizsgálata és fejlesztése érdekében, melyre érdemes odafigyelni, az USA-ban és az EU/EC bizonyos bizottságaiban, munka- és kutatócsoportjaiban zajlik. Mellettük egyes országok szakmai és tudományos igényekkel vizsgálják a témakör valamely területét, melyeket szintén hasznos lehet tanulmányozni és esetlegesen alkalmazni a hazai rendszerben.
- A pedagóguskompetenciák mérésének két fontos területe a közoktatás és a tanárképzés. Külön-külön jelen van a rendszerben, de a két terület egységes megközelítése és fejlesztése fontos lenne a közeljövőben.
- A tanárképzés önmaga és a tanítási gyakorlat is jelentős kutatási eredményekkel rendelkezik, érdemes lenne ezeket együttesen hangsúlyosabban a hazai gyakorlatba ültetni. A kutatási eredmények általánosságban és mű-

veltségspecifikusan (tantárgy) is fontos eredményeket szolgáltathatnak számunkra.

- A kompetenciafejlesztés tudományos igényű mérésére és publikálására a közoktatás rendszerében jóval kisebb hangsúly került – fontos lenne ezt a területet is alaposabban vizsgálni és ezen keresztül fejleszteni.
- A kompetenciák gyakorlatba ültetésének fontos része:
 - a szakmai előmenetel, melybe beletartozik a pedagógus tanításának gyakorlati fejlesztése (itt is, ahogy mindenhol, azzal a kifejezett céllal, hogy a tanulók tanulása fejlődjön),
 - a tudományosság érdekében olyan mérési módszereket és eszközöket érdemes kidolgozni, melyek objektívek, érvényesek és megbízhatóak.
- Hasznos lenne a kompetencia és a kompetencia keretrendszerének kérdéskörét és innovatív használatát más nemzeti és nemzetközi gyakorlat alapján beazonosítani és a lehetséges alkalmazási felületeket és területeket meghatározni.
- Kifejezetten hasznos információkat adhat azoknak az oktatási rendszereknek a vizsgálata és elemzése, melyekben a tanulók kiemelkedő kompetenciamérésekkel vagy tudásszintmérő eredményekkel rendelkeznek.
- Érdemes lenne pilot program keretében egy konkrét iskola rendszerében változtatni, és az itt bemutatott eredmények alapján kialakítani a „végleges” tantervet.

A testnevelőtanár-képzés jellemző jegyei, fejlesztési lehetőségek

A tanításra irányuló tradíciók, valamint filozófiák a célok és a tanulási eredmények meghatározásával a tantervet és az oktatás színvonalát olyan módon alakítják és befolyásolják, hogy abban egyértelműen megjelenjen az elméleti, kulturális és személyi háttér és bizonyos szintig módszertan is (Östman, 1996). A testnevelésben a tanításra irányuló filozófiák tipológiai jellege nem jelenik meg annyira erőteljesen, mint például a természettudományokban (science education), ugyanakkor bizonyos jellemző jegyek és irányultságok bemutatása érdekes lehet számunkra (Lundqvist és mtsai., 2012).



7. ábra: A testnevelés szemléletmódjai (Kirk, 2010)

A szakirodalom alapján jól dokumentálható és azonosítható a testnevelés szabályozására és oktatására vonatkozó négy olyan szemléletmód (filozófiai irányultság), melyek egyértelmű sajátosságokat mutatnak, és így bizonyos szempontok szerint egymástól jól megkülönböztethetőek (Kirk, 2010).

1. Fókuszban a sport technika (*Teaching PE as Sport-Techniques*), mely szerint az a fő cél, hogy minden tanuló elsajátítsa az alaptechnikákat és alapképességeket. Ez a szemléletmód számít hagyományosnak, és ez uralta a testnevelés tanítását igen hosszú ideig.
2. Fókuszban az egészségnevelés (*Teaching PE as Health Education*), mely szerint az a fő cél, hogy felkészítsük a tanulókat az élethosszig tartó fizikailag aktív és preventív egészségtudatos magatartásra. Ez az irányultság a mozgáshiány, a rossz táplálkozási szokások és az elhízás magas szintje miatt napjainkban is erőteljes.

3. Fókuszban az értékek és az állampolgári nevelés (*Teaching PE for Values and Citizenship*), mely szerint az a fő cél, hogy megerősítse a tanulók értékrendszerét, felelősségérzetét, konfliktuskezelését és a demokratikus elveknek megfelelő tevékenységét, valamint ezen folyamatokban való aktív részvételét. Ez is hangsúlyos napjainkban, különösen az új pedagógiai elméletekben és módszertanokban.
4. Fókuszban a testkultúra (*Teaching PE as Physical Culture Education*), mely szerint az a fő cél, hogy a testnevelés fizikai és kulturális értelemben is olyan lényeges elemeket tartalmazzon, melyben erőteljes szerepet kap a fizikai aktivitáson kívül a testkultúra tág, kreatív és jelentőségteljes kapcsolatrendszere. Ez tekinthető a legkomplexebb megközelítésnek napjainkban.

Fontos kiemelni, hogy a fenti szemléletek között lényeges különbség nem a minőségben vagy az oktatás sikerességében mutatkozik meg, hanem az eltérő szemléletmódban és nézetben – vagyis annak meghatározására irányulnak, hogy mi számít kiemelten fontos, mintegy egyértelmű iránymutató elemnek a testnevelés oktatásában (Bognár, 2009). Az is lényeges, hogy ezek a szemléletmódok együtt is működnek a gyakorlatban, ugyanakkor a hangsúly az adott fókuszra kerül, a többi terület pedig ehhez képest alárendelt szerepet kap.

Ezeket a filozófiai irányzatokat azért volt érdemes röviden bemutatni, mert a tantervben, a képzésben, az oktatásban és így a kimeneti szabályozásban az irányultságok elméletének meg kell jelennie (explicit vagy implicit módon, de ott van). Nézzük meg röviden, hogy ezek a szemléletmódok hogyan jelentkeznek a hazai szabályozókban:

- A Nemzeti Sportstratégiában a hangsúly az egészségnevelésen és kisebb mértékben az állampolgári nevelésen van, azonban a sporttechnika és a komplex testkultúra szemléletének szerepe érthetően kisebb.
- A KKK-ban mindegyik szemléletre történik utalás, de hangsúlyos a sporttechnika, az egészségnevelés és az állampolgári nevelés, ugyanakkor kisebb mértékben a komplex testkultúra is szerepet kap.
- A NAT 2020 főleg az egészségnevelés és az állampolgári nevelés szemléletét emeli ki, illetve kisebb jelentőséggel tartalmazza a sporttechnikát és a komplex testkultúra szemléletét is.
- T.E.S.I. 2020 viszont főleg az egészségnevelésre, az állampolgári nevelésre és a komplex testkultúrára helyezte a fő hangsúlyt.

Elsődlegesen a Nemzeti alaptantervben található erőteljes sugallat és elvárás az oktatás szemléletére vonatkoztatva, de természetesen az egyes pedagógiai programok vagy helyi tantervek ettől valamennyire eltérő hangsúlyokat és gyakorlatokat is tartalmazhatnak. Az oktatás folyamán a tanári szemlélet (tanári filozófia vagy hitvallás), a

tankönyvek értelmezése és ezek hatása a tanítás céljára és módjára stb. mind befolyásoló tényezőnek számítanak a folyamatban (Forest, Lenzen és Öhman, 2018).

A filozófiai és kulturális háttér mellett érdemes arra is odafigyelni, hogy a tanári felkészítés, a testnevelőtanár-képzés, a KKK, a pedagóguskompetenciák követelményei hogyan viszonyulnak egymáshoz, illetve hogyan támogatják vagy gátolják egymást az adott oktatási rendszerben (Culpan, 2017). Az egyértelműen tapasztalható a nemzetközi szintereken is, hogy a testnevelőtanár-képzés elméleti és gyakorlati tartalma a képzés kimeneti követelményeivel együtt nem feltétlenül esik egybe a tantervekkel, pedagóguskompetenciákkal és a köznevelés rendszerében szükséges tartalmakkal, folyamatokkal, módszerekkel és igényekkel (Chen, 2006).

Az is bizonyított, hogy az egyetemi oktatók felé irányuló elvárások (pl. kutatás, bizottsági munka, oktatás), a képzők személete és a KKK-ban megjelenő elvárt tanulási eredmények eltérő elvárásai és hatásrendszere miatt a frissen végzett testnevelőtanárok nem feltétlenül felelnek meg a jogszabályi elvárásoknak és a pedagóguspálya kihívásainak (Bulger, Housner és Lee, 2008).

A tanárképző intézmények számára régóta az egyik legnagyobb kihívás az elméleti (alapozó) tudás elszigeteltségének megszüntetése és egyúttal jól alkalmazható gyakorlati tudássá való alakítása (Newell & Rovegno, 1990). Ezt egyrészt a törvényi szabályozás, másrészt a képzések struktúrájának és hangsúlyainak megváltoztatásával van lehetőség fejleszteni. Az elmélet és gyakorlat távolsága bizonyos fókig jelenleg is megjelenik, azonban ez jelentős fejlődési tendenciát mutat az elmúlt évtizedekben. Az elmélet és gyakorlat elszigeteltségét akkor lehetne még jobban csökkenteni vagy esetleg megszüntetni, ha a közös cél érdekében

- harmonikus együttműködés lenne a köznevelés és a pedagógusképzés között, illetve
- ha a képzők és oktatók már az alapozó kurzusoknál is a következő tartalmi elemeket kezelnék hangsúlyosan:
- a kurzus tartalmi elemei,
- a kurzusban alkalmazott oktatási módszerek,
- a tanítási-tanulási környezet szerepe,
- tantárgyközi és interdiszciplináris kapcsolatok hangsúlya.

Íránymutatások és elvárások a testnevelés területén

Az iskolai testneveléshez kapcsolódó tevékenységeket a törvényi szabályozás mellett meghatározzák a tantárgyhoz kapcsolódó értékek, a személyes értékek és igények, illetve a társadalmi-kulturális értékek, melyeknek egységben és együttesen kell megjelenennie az oktatási folyamatban (Jewett, Bain és Ennis, 1995).



8. ábra: A testnevelés tantervi meghatározottsága

A testnevelés tantervi meghatározottságára és irányultságára jellemző az alábbi hármas beágyazottság (Curtner-Smith és Meek, 2000):

1. testnevelés tantárgyi tartalom, melyhez a konkrét sport- és mozgásos tevékenység, a képességfejlesztés, a prevenció, a játék és a verseny tartozik;
2. individuális fejlesztés, mely jellemzően az egyén adottságainak, képességeinek, érdeklődésének, igényének és céljainak megfelelő szisztematikus fejlesztés;
3. társadalmi és kulturális célok, melyben a fő irány a közösségi és tágabb értelemben vett elvárás és hasznosság a munka és a felnőtt élet világában.

A testneveléshez kapcsolódó irányított tevékenységek következtében alakulnak ki a tanulóknál a tantárgyi értékek, személyes értékek, szükségletek és igények, illetve társadalmi-kulturális értékek is. Egy jól működő oktatási rendszerben ezek egységben jelennek meg, de a tantervi meghatározottság sajátos céljainál és jellegénél fogva a tantárgyi, a személyes és a társadalmi értékek arányai és hangsúlyai jelentős eltérést mutathatnak (Bognár, 2019).

Ez számunkra azért lényeges, mert a testnevelés szabályozásában, a pedagógusképzésben és a testnevelés oktatásában is az elsajátítandó tartalmat, az egyéni fejlesztés szükségességét és a befolyásoló társadalmi/közösségi elvárásokat is maximálisan figyelembe kell venni (Bognár és Révész, 2009). A kérdés ezek arányaira és hangsúlyára irányul, melyet az adott környezetben az adott céloknak megfelelően kell meghatározni.

A versenysport és a sporttehetség-gondozás többnyire nem kerül fókuszba az európai országok testnevelésének szabályozásában és gyakorlatában, ugyanakkor a fejlődésközpontúság, az egészségtudatosság, az egészségmagatartás, a prevenció, az életvezetés, a mozgáskészségek kialakítása, a motoros képességek fejlesztése, a személyiségfejlesztés, illetve a társas fejlesztés jelentős szerepet kap (Csányi, 2019). A hazai szabályozásban a testnevelés szűk szakmai területén különböző hangsúllyal, de többnyire minden tantervben megjelenik az ismeret, az attitűd, az együttműködés mellett a motoros képességfejlesztés és a készségek kialakítása, a fittség, a játék, a versenyzés, illetve a prevenció és az egészség hangsúlyai (Szakály és mtsai., 2018). Ez az állítás a hiányosságai mellett a NAT 2020-ra is többé kevésbé igaz.

A testnevelés tudományos és gyakorlati területei számos újítást adtak a szakmának az elmúlt évtizedben, melyek egyelőre nem vagy alig jelennek meg a testnevelőtanár-képzésben (MDSZ, MEFS, EFOP-pályázatok stb.). A tanártovábbképzés, a gyakorlatorientált könyvek, jegyzetek és a tudományos műhelyek eredményei egyre konkrétabb információkkal látják el a köznevelésben dolgozó testnevelőket. Egyértelmű, hogy a köznevelés ezen irányultságának, tapasztalatainak, elvárásainak és fejlődésének meg kell jelennie az oktatás és a pedagógusképzés tartalmi rendszerében, így a KKK-ban és a NAT-ban is.

Régóta konkrét és jogos elvárások fogalmazódtak meg a testnevelés tantárgy felé, melyeket fontos beépíteni a tanárképzés rendszerébe (Pál, Császár, Huszár, Bognár, 2005). A fejlesztés irányában elsődleges szerepet kaptak a következő területek:

- minden tanuló számára fejlesztő hatású, motiváló és sikerorientált tanulási folyamat kialakítása (Capel, 2000),
- preventív megközelítéssel célirányos tapasztalatokra építve célozza meg a test, a tudat és lélek együttes szemléletét, a szokásrendszer kiépítését és a fittséget, a mozgáskultúra fejlesztését és széles körű alkalmazási lehetőségeit (Ennis, 2007),
- az erkölcsi és akarati tényezők, a motiváció, siker és a motoros készségek kialakításával megalapozza a szabadidősport lehetőségrendszerét és a szokásrendszer kiépítését, így a felnőttkori életminőséget is (Junghwan és Graber, 2019).

Mindezek után érdemes megnézni, hogy az elvárt jellemzők hogyan jelennek meg a testnevelőtanár-képzés két szintjén.

Testnevelő tanár általános és középiskolai KKK összevetése

Azért fontos a testnevelő tanári KKK általános és középiskolai szintjeinek összehasonlítása (11. melléklet), mivel segít a megértésben és a többi szabályozó dokumentumnak való megfeleltetés elveinek tisztázásában. Az általános és a középiskolai testnevelő tanári képzési szintek különbségei elhanyagolhatónak, illetve több helyen indokolatlannak tűnnek (12. melléklet). Az általános iskolai (ÁI) és a középiskolai (KI) szintű KKK eltérése az alábbiak szerint foglalható össze:

- A **célokban** a tartalmat kevésbé érintő, sokkal inkább stilisztikai különbségek mutatkoznak meg:
 - az ÁI szövegében a felkészítésnél megjelenik a „szakközépiskola” megnevezése, míg a KI egy helyére beillesztésre került az, hogy „tanulók”,
 - az ÁI-ban „illetve”, míg a KI-ban „valamint” jelenik meg az utolsó előtti sorban, ugyanazon mondat ugyanazon helyén.
- A **tudást** érintő különbségek:

- hat pont teljes mértékben megegyezik,
- a KI eggyel több elvárásat fogalmaz meg, mely: „a pedagógiai és szomatomotoros programok módszereit ismeri”.
- A **képességet** érintő különbségek:
 - az ÁI 5, míg a KI 7 elvárt képességet sorol fel,
 - az ÁI 5 eleme csak abban különbözik a KI hasonló elemeitől, hogy az ÁI esetében az általános iskolára és az utánpótlás-korosztályra szűkíti az iskolai tevékenységben, illetve az iskolán kívüli versenyeztetésben betölthető szerepet,
 - a KI ezzel szemben megjeleníti
- a felsőoktatásban való oktatást,
- az egészségmegőrzést és -fejlesztést,
- külön pontban, nem oktatási tevékenységként, a helyi és települési önkormányzatok sportigazgatási szerveinél a munkakörök betöltését és sportszolgáltatás nyújtását,
- külön pontban a testnevelés és sport tényeinek, folyamatainak tudományos megismerését és az összefüggések interpretálását.
- A **rendelkezik** területen nem mutatkozik különbség a két szint között.
- A **további sajátos kompetenciákat** érintő különbségek:
 - az ÁI 4, míg a KI 5 további sajátos kompetenciát határoz meg,
 - a KI meghatározása több az alábbi tevékenységekkel:
- a közösségben végrehajtandó feladatok;
- a sport elsősorban örömforrás, kaland, játék, másrészt életük bármely szakaszában nehézségek nélkül űzhetik majd a diákok;
- olyan szakmai módszertani felkészültség, amely a gyengébb testi-lelki adottságú diákok számára is vonzóvá teszi a testnevelést és az iskola sportéletet, ezek sikerélménnyel szolgálnak nekik;
- nemzetközi, elsősorban európai módszertan.

Az eltérés az oktatási szinttel (általános vagy középiskola) kapcsolatosan indokolt, ugyanakkor a többi állítás szakmailag nem tűnik megalapozottnak. A tudás komponensre vonatkozó különbség (a pedagógiai és szomatomotoros programok módszereit ismeri) mindkét képzésben fontos lenne, csakúgy, mint a képesség komponensben az egészségmegőrzés és -fejlesztés, a helyi és települési önkormányzatok sportigazgatási szerveit érintő, illetve a terület tudományos megismeréséhez kapcsolódó tevékenység. A sajátos kompetenciák különbségei szintén nem indokoltak, az általános és a középiskolai testnevelő tanár munkájához is szorosan kapcsolható minden kompetencia.

Összeségében az elvárt kompetenciákban nem jelentős az általános és középiskolai testnevelő tanár szintjeinek eltérése, ezért a továbbiakban érdemes őket együtt összevetni a többi szabályozó tényezővel. Mivel a középiskolai KKK kicsit bővebb és szakmaibb, a következőkben ez lesz a fókuszpontban.

Fejlesztési irányok megfogalmazása

Fontos hangsúlyozni, hogy a hatályos jogszabályoknak megfelelően a tanárképzés kétszakos, és 3 pilléren áll, melyből egy a testnevelő tanári, míg a második a másik szakhoz kapcsolódó tartalom (az általános iskolai képzésben 100-100 kredit, míg a középiskolai képzésben 130-130 kredit). A szakterületi tudás mellett a 3. pillér, a tanári felkészítés követelményei (pedagógia-pszichológia modul, szintén 100 kredit), mely közvetlenebb megfeleltethetőséget mutat a pedagóguskompetenciák indikátorlistájával.

A testnevelés és sport terület fejlesztésekor a sajátos szakmai jelleg mellett érdemes ezt a 3. pillért is maximálisan figyelembe venni, a kapcsolódási pontokat megerősíteni elsődlegesen az együttműködés, a személyiségfejlesztés, az innovatív módszertan és a differenciálás területein.

Ezen kívül érdemes lenne

- a kétszintű testnevelő tanári KKK aránylag kevés és több helyen indokolatlan különbségeit megszüntetni;
- a KKK jelen tartamát korszerűsíteni és olyan módon módosítani, hogy kompetenciaalapú megfogalmazás legyen (a pedagóguskompetenciákhoz hasonlóan) – a tanári szakmában a tudás önmagában nem lehet cél, felhasználható tudása van szükség;
- a KKK-t tartalmában, formájában és szerkezetében is közelebb vinni a pedagóguskompetenciák indikátoraihoz és az életpályamodell elvárásaihoz;
- a KKK fogalmi körét kiegészíteni és szorosan kapcsolni a pedagógiai modul konkrét elvárásaihoz;
- utalni mindegyik pedagóguskompetencia-indikátorra – ez főleg az 1. és 9. kompetencia esetében szükséges, míg a 7. kompetencia estében javasolt;
- jelen tanulmánynak nem feladata a pedagóguskompetenciák rendszerére javaslatot tenni, azonban feltűnő néhány, a fogalmakat és a tanári tevékenységet érintő hiányosság (pl. játék, egészség, életvitel/életmód stb.)

A KKK-javaslat háttere és irányelvei

A korábban bemutatott szakirodalmi háttér mellett a KKK-javaslat hátterét több dokumentum alapozza meg. Számunkra itt elsősorban a NAT 2020, a T.E.S.I. 2020 stratégia, a pedagógusszintekre vonatkozó irányelvek, a tanári felkészítés követelményei és a pedagóguskompetenciák számítanak meghatározónak, így most ezek rövid bemutatása következik. A Nemzeti Sportstratégia is röviden bemutatásra kerül. Ugyan kicsit távolabbi kapcsolatban van a kérdéssel, de az irányelvei és a megfogalmazott elvárások mégis fontosak a korszerű testnevelés kialakításában és fejlesztésében.

NAT 2020

A korábbi Testnevelés és Sport (NAT 2012) már Testnevelés és egészségfejlesztés (NAT 2020) tanulási területként jelenik meg, melyben aránytalanul hangsúlyos szerepet kap a tudás, attitűd és szemlélet. A fő célokban a testnevelés tantárgy szempontjából lényeges fizikai aktivitás és fittség sajnálatosan marginális helyzetbe került. Valamilyen okból az úszás egyedüli sportmozgásos tevékenységként jelenik meg a tanulási terület kiemelt céljai között, de ez is a tudás komponenshez tartozik.

A NAT 2020 szerint a testnevelés tantárgy deklarált és legfontosabb céljai, hogy a tanuló:

1. megismerje a mozgáshoz kapcsolódó helyes attitűdöket, a fizikailag aktív életmód élethosszig tartó jótékony hatásait (tudás komponens);
2. megtanulja a testnevelés és egészségfejlesztés szakkifejezéseit, helyes terminológiáját (tudás komponens);
3. mozgásműveltségét olyan szintre fejlessze, hogy alkalmassá váljon a hatékony mozgásos cselekvéstanulásra, az önálló testedzésre (motorikus képességfejlesztés);
4. az alsó tagozat végére legalább egy úszásnemben megtanuljon úszni (mozgástanulás);
5. életkorának, testi adottságának megfelelően fejlessze motoros teljesítőképességét, váljon képessé saját motoros teljesítmény- és fittségi szintje tudatos befolyásolására, elfogulatlan értékelésére (motorikus képességfejlesztés és tudás komponens);
6. a testmozgás, a testnevelés és a sport eszközeivel fejlessze önismeretét, érzelmi-akaratit és képességeit, alakítsa ki szabálykövető magatartásminimálisakat (attitűd és tudás komponens);
7. fejlessze társas-érzelmi jóllétét, társas-közösségi kapcsolatait, stressztűrő és -kezelő képességét (attitűd komponens);
8. váljon képessé a baleseti források és az egészséget károsító, veszélyes szokások, tevékenységek értelmezésére (tudás komponens).

A NAT 2020 szerint a testnevelés tantárgy fő céljai mellett a gyógytestnevelésre utalt tanulók felé is megfogalmaz elvárásokat. Ebben hangsúlyos szerepet kap az egyéni sajátosságok figyelembevétele és a területünkre jellemző módszerek és eszközök segítségével a regeneráció és a motorikus teljesítőképesség fejlesztése. A testnevelő KKK-ban a gyógytestnevelés nem kap olyan szerepet, mellyel ez megvalósítható lenne, a jogszabály alapján és a képzés tartalma miatt a gyógytestnevelő szakember lenne képes erre.

A tanulási eredmények között a nem mozgásos területek mellett utalás történik a mozgáskultúra fejlesztésére, a motoros képesség fejlesztésére, a mozgáskészség kiala-

kítására – mozgástanulásra, a játékokra, a versengésekre, versenyekre, a prevencióra, életvitelre, az egészséges testi fejlődésre, egészségfejlesztésre és a korábban említett gyógytestnevelésre. Azonban ezek jóval erőteljesebb és hangsúlyosabb megjelenése lenne indokolt.

T.E.S.I. 2020 stratégia

A köznevelés minőségelvű testnevelésének megvalósítása csak úgy lehetséges, hogy megfelelő tudás, képességek és attitűd birtokában szereznék diplomát a testnevelőtanár szakon a hallgatók. Mivel társadalmi, jogi, erkölcsi és egyben anyagi természetű a probléma, önmagában természetesen a tudás és képesség nem elégséges – azonban minimálisan szükséges tényező a fejlesztéshez.

A dokumentum alapján a szakma, így a sportszakemberképzés kiemelt feladatai közé tartozik

- az egészséges életmódra való nevelés (testi és lelki megközelítésből),
- a rendszeres fizikai aktivitás megalapozása,
- az egészségtudatos életvezetés egész életen át tartó fenntartása,
- az egészségközpontú, egészségfejlesztő és inkluzív elemeket magában foglaló testnevelés oktatása,
- a rendszeres mérés és ellenőrzés minőségirányítási és minőségbiztosítási céllal való működtetése.

A NAT 2020 célkitűzéseivel szemben a T.E.S.I. 2020 stratégia jóval közelebbi kapcsolatban van a testnevelőtanár-szakma kívánalmaival és lényegi elemeivel. Irányelveivel a hagyomány és a jövőkép oldaláról is célirányosabb és rendezettebb képet mutat, kapcsolódása a testnevelőtanár-képzéshez is szorosabb.

Pedagógusszintekre vonatkozó irányelvek

Az előzőekben már röviden bemutatásra kerültek a Kotschy Beáta vezette kutatócsoport pedagógusszintekre vonatkozó irányelvei (2011). Itt számunkra a hat pedagógusszintből az 1. szint, vagyis a diplomás tanár szintjére vonatkozó javaslat érdekes. A KKK vonatkozásában az elvárt felkészültséget, várható kompetenciát érdemes összevetni a tanári felkészítés követelményeivel és a pedagóguskompetenciákkal (melléklet).

A pedagógusszintekre vonatkozó irányelv alapján az 1. szint jellemzői:

„Elméleti tudása és gyakorlati tapasztalatai alapján differenciált képpel rendelkezik a pedagóguspálya sajátosságairól, pedagógiai céljairól, azok megvalósítási lehetőségeiről, az iskola mint szervezet működéséről. Szerepbiztonsága növekszik, de még szüksége van a mentori segítségre. Elsősorban még az osztályszintű mun-

kára koncentrál. Törekszik munkájában a gyermekek szempontjainak figyelembevételére. Képes a tapasztalatok szakszerű elemzésére, de még nehézséget okoz azok tárgyalagos, szakszerű értékelése.” (Kotschy, 2011, 10).

Mivel általános jellegű irányelvekről van szó, a testnevelő tanári KKK pedagógusszintekhez való kapcsolódása közvetlenül nem mutatható ki.

A tanári felkészítés követelményei

Mivel korábban bemutatásra kerültek, ezért itt csak röviden soroljuk fel a tanári felkészítés követelményeit. Ezek a KKK-ban kerültek részletes bemutatásra, és a pedagógusképzésben megszerzendő tudás, készségek és képességek komponenseit tartalmazzák.

1. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése.
2. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése.
3. A szakmódszertani és a szaktárgyi tudás.
4. A pedagógiai folyamat tervezése.
5. A tanulás támogatása, szervezése és irányítása.
6. A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése.
7. A kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás.
8. Az autonómia és a felelősségvállalás.

Mivel általános jellegű követelményekről van szó, a testnevelő tanári KKK pedagógusszintekhez való kapcsolódása közvetlenül nem mutatható ki.

A pedagóguskompetenciák

A korábbiakhoz hasonlóan itt csak felsorolásszerűen kerülnek megemlítésre a köznevelésben szükséges pedagóguskompetenciák:

1. Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás.
2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók.
3. A tanulás támogatása.
4. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség.

5. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység.
6. Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése.
7. A környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hitelteljes képviselése és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja (122/2018. [VII. 10.] Korm. rendelet 21. §. 2018. VII. 11-től).
8. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás.
9. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.

Mivel általános jellegű kompetenciákról van szó, a testnevelő tanári KKK pedagógusszintekhez való kapcsolódása közvetlenül nem mutatható ki.

Nemzeti Sportstratégia

Habár nem ezzel a fő iránnyal, de a Sport XXI. Nemzeti Sportstratégia (Nemzeti Sportstratégia, 65/2007. [VI. 27.] OGY határozat) is fogalmaz meg konkrét elvárásokat az iskolai testnevelés felé. A Nemzeti Sportstratégia az iskolai testnevelés és diáksport, a szabadidősport és a versenysport, utánpótlás-nevelés területeire irányuló elveket és célokat határoz meg. Kiemeli az iskolai testnevelés jelentőségét abban, hogy

- célja a mozgáskultúra fejlesztése és a megfelelő fitsségi szint kialakítása,
- a tanulók túlnyomó többsége kizárólag az iskolai keretek között végez fizikai aktivitást,
- ebben a korban szükséges tudatosítani a rendszeres mozgásos tevékenység és az egészséges életmód jelentőségét, és
- fokozza a versenyképességet.

A Nemzeti Sportstratégia a testnevelés hasznos funkciójaként utal az egészségmegőrzésre, rehabilitációra, a személyiségformálásra, a mozgáskultúra fejlesztésére, a nemzeti tudat erősítésére, a közösségi magatartás kialakítására, a társadalmi mobilitás segítésére, a nemzetek és az országok közötti kapcsolatok fejlesztésére, a szabadidő kulturált eltöltésére és a szórakozásra. A Nemzeti Sportstratégia szerint az iskolai testnevelés területén stratégiai cél „...a gyermekek jó testi, lelki és szellemi egészségének, fizikai erőnlétének elérése a mindennapos testedzés biztosításával; a testmozgás megszerettetése, az egészséges életmód fontosságának tudatosítása, a diákok tanórán kívüli mozgásának elősegítése”.

Jelen témánk szerint elsősorban a Nemzeti Sportstratégia fejlesztési irányának meghatározása fontos a következők szerint:

- „...az egészségvédelem és egészségfejlesztés hagyományos funkcióin túl fe-

leljen meg a változatos tananyag, több választható mozgásforma, gyakorlati és elméleti ismeretanyag követelményeinek is.”

- „... érthető legyen a tananyag és az egyes gyakorlatok hatása és célja.
- Példamutató, sportos életvitelű tanárok magasabb szintű hivatástudattal és elkötelezettséggel végezzék munkájukat.
- Új és korszerű eszközökkel biztosítani kell a testnevelésóra tananyagának megreformálását, a szabadidős sportok bemutatását, a megfelelő higiénias feltételeket.”

A KKK javaslat dilemmái

Az alábbi javaslat a középiskolai testnevelőtanár-képzésre épül a következő tényezők és elvárások mentén:

- A pedagógusok és a pedagógusképzés felé irányuló szabályozás, kötelezettségek és elvárások egységes megközelítése egyelőre még várat magára, de itt hangsúlyos szerepet kapnak a testnevelő tanár szak általános és speciális tartalmi, formai és módszertani jellege mellett az alábbi szabályozó és irányadó dokumentumok:
 - NAT,
 - T.E.S.I. 2020 stratégia,
 - Pedagógusszintekre vonatkozó irányelvek,
 - Tanári felkészítés követelményei,
 - Pedagóguskompetenciák,
 - Nemzeti Sportstratégia.
- Eldöntésre érdemes, hogy
 - ***kell-e két szint*** (általános és középiskolai testnevelő tanár) – a hazai társadalmi, jogi, politikai és szakmai helyzetet elemezve kijelenthető, hogy a testnevelőtanár-képzésben egy szint elég (a javasolt elnevezés Okleveles testnevelő tanár),
 - ***milyen hosszú legyen a képzési idő*** – elmondható, hogy a képzési idő túl hosszú (10, 11 vagy 12 félév), ezért (is) a tanárképzés nem számít népszerű szaknak a felsőoktatásba jelentkezők között:
 - a szakterületi rész kifejezetten kevés (100 kredit az általános iskolai szinten és 130 kredit a középiskolai szinten),
 - a tanári felkészítés (pedagógia és pszichológia) 100 kreditje erőteljesnek tűnik, érdemes lenne olyan általános kurzusokat is ide tenni, mely minden tanár szakra jellemző,
 - az összefüggő gyakorlatra az eddigi két szemeszter helyett egy szemeszter elégségesnek tűnik,

- szakmailag és erkölcsileg is logikus és észszerű lenne a testnevelés oldaláról az egyszakos képzést visszaállítani, ebben az esetben 8 félév alatt minőségelvű képzést lehetne csinálni;
- általános és specifikus formai jegyek (tartalom, alcímek és szerkezet, forma stb.):
 - ebben a javaslatban kétféle KKK került kidolgozásra:
 - az egyik a jelenleg érvényes KKK alapján (100, illetve 130 kreditesek),
 - a másik a javasolt 8 féléves képzésre (összesen 240 kreditesek).
- A jelenleg érvényes KKK-ban vannak bizonyos eltérések a két képzési szint között (melléklet), de a lényeg egyértelmű és közös:
 - szerkezet,
 - elnevezés,
 - képzés célja,
 - elsajátítandó szakmai tudás, képesség,
 - sajátos szakmódszertani (tantárgy-pedagógiai) ismeretek.
- Először az általános iskolai testnevelő tanár és utána a középiskolai szintet ismertető 30 kreditese különbség kerül bemutatásra.
- A jelenlegi hazai gyakorlat szerint az általános iskolai testnevelő tanárok az érettségi vizsgáztatás kivételével ugyanazt a tevékenységet folytathatják, mint a középiskolai végzettséggel rendelkező kollégáik.
- A korosztályok (iskoláskorúak, serdülők, fiatal felnőttek stb.) nem kerültek beemelésre, mivel elvárható, hogy a testnevelő minden korosztály oktatására és képzésére alkalmas legyen.

Testnevelő tanár KKK

1. A jelenlegi KKK alapján Testnevelő tanár (általános iskolai)

1. Az 1. melléklet 2. pontjában foglaltakra tekintettel a szakképzettség oklevélben szereplő
 - magyar nyelvű megjelölése: Okleveles testnevelő tanár (általános iskolai),
 - angol nyelvű megjelölése: Qualified Physical Education Teacher (Primary School).
2. A 3. §-ban foglaltakra és az 1. melléklet 4.1.1. és 4.2.1. pontjára figyelemmel a képzési idő: 10 félév.
3. A képzés célja olyan sportszakemberek képzése, akik képesek
 - differenciált célokkal, eszközökkel, módszerekkel és értékeléssel, valamint eltérő környezetben a testnevelés tantárgy minőségelvű oktatására,
 - megfelelő szemlélettel, értékekkel, tudással, hozzáállással és kommunikációval a fizikai aktivitás megszerettetésére és az egészségtudatos aktív életvitel szokásrendszerének megalapozására, valamint megerősítésére,
 - a tanulók testnevelés és sport műveltségének, az egészséggel, az életmóddal, a testkultúrával kapcsolatos készségek, valamint képességek és fittség kialakítására, illetve ezek célirányos fejlesztésére,
 - integrálni, illetve kornak és képességnek megfelelően alkalmazni a szakterületi, pedagógiai-pszichológiai és IKT-ismereteiket és tapasztalataikat,
 - az iskolai nevelés-oktatás komplex pedagógiai feladatainak hatékony és hatásos ellátására,
 - megfelelő szemlélettel és példamutató életvitellel egyéni és közösségi szinten motiválni, pozitív és egészségtudatos szokásrendszereket kialakítani, valamint tehetséget gondozni,
 - tanulmányaik doktori képzésben történő folytatására.
4. Az elsajátítandó szakmai tudás, képesség
 - 4.1. A Korm. rendelet 3. § (1) bekezdés b)-c) pontja tekintetében: az 1. melléklet 6. pontjában és 7.2. pontjában meghatározott tudás, ismeret, képesség;
 - 4.2. A Korm. rendelet 3. § (1) bekezdés a) pontja tekintetében:
 - 4.2.1. A testnevelő tanár szakterületi tudása, készségei, képességei:
 - a) A testnevelő tanár ismeri:
 - a pedagóguspálya sajátosságait, különösen a testnevelő tanárra vonatkozó elvárásokat, kötelelességeket, szerepeket, feladatokat és jogokat az iskolán belül és kívül,

- a sporttudomány, a nevelés- és egészségtudomány fogalmi és interdiszciplináris rendszerét, folyamatait;
- a változatosságra, következetességre, egymásra épülésre és élménydús tapasztalatokra hangsúlyt helyezve a testnevelés, illetve a sport oktatási, nevelési (cél, eszköz, módszer, elemzés, értékelés) és kommunikációs rendszereit a következő területeken:
 - pszichomotoros képességek és fittség fejlesztése,
 - motoros készségek kialakítása,
 - versenyek,
 - játékok,
 - felzárkóztatás és tehetséggondozás,
 - preventív és egészséges életmód szokásrendszerének megalapozására irányuló egyéni és közösségi nevelés,
 - egészségtudatos és fizikailag aktív életvitelhez szükséges erkölcsi és akaratitényezők megerősítése,
 - életkornak, képességnek, érdeklődésnek megfelelő és sikerorientált individuális és közösségi fejlesztés.

b) A testnevelő tanár alkalmas:

- a jogszabályoknak, a közösségnek, az iskolának, valamint a korosztálynak, képességüknek és érdeklődésüknek megfelelő célirányos tervező, vezető és értékelő tevékenység végrehajtására, mely fejlesztő, sikerorientált és egyúttal élménydús az alábbi tevékenységekben:
 - testnevelés órán, szabadidő-, diák- és versenysport-foglalkozásokon,
 - preventív mozgásprogramokon, melyben kiemelt szerepet kap az egészségmegőrzés és egészségfejlesztés,
 - felzárkóztató és tehetséggondozó programokon,
 - iskolai és az iskolán kívüli versenyrendszerekben versenyrendezői, versenybírói és játékvezetői feladatokban,
 - szakképzettségüknek megfelelő feladatok ellátásában és sportszolgáltatásban
 - sportigazgatási szerveknél,
 - sportszervezetekben,
 - edzőtermekben és sportcentrumokban;
 - testnevelési és sporttanfolyamokban,
 - sporttáborok és turisztikai programok keretein belül;
 - a testnevelés és sport folyamatainak és eredményeinek tudományos megismerésére és ezek gyakorlati alkalmazására.

c) A testnevelő tanár rendelkezik:

- szakmai, tudományos, műveltségi és kulturális tudással, igényességgel és felelősséggel a sport általi személyiségfejlesztés, az egyéni bánásmód, a közösségépítés, a tanulás és fejlődés támogatása érdekében,
- példamutató és ösztönző személyiséggel, komplex és tudományos alapokon nyugvó tudásbázissal, pozitív szemléletmóddal és elkötelezettséggel, mely segítségével az egészségtudatos aktív szokásrendszer, életmód és életforma kialakítását, fejlesztését és élethosszig tartó fenntarthatóságát biztosítja,
- tudatos és felelősségteljes magatartással, mely az ember társadalmi, kulturális, közösségi és természeti környezete és értékei harmonikus egyensúlyára és a fenntarthatóságra kiemelt figyelmet fordít,
- nyitottsággal és érdeklődéssel, mely lehetőséget nyújt az új innovatív tartalmak, IKT-módszerek és -eszközök alkalmazására a testnevelésben és sportban.

d) További sajátos kompetenciák a testnevelő tanár esetében:

- innovatív, élmény- és sikerorientált sport- és mozgásos tevékenységek tervezése, szervezése, megtartása egyéni és közösségi feladatokon keresztül,
- hagyományos és újszerű sportágak és mozgásformák alkalmazása, mely
 - lehetőséget ad az egész életen át tartó aktív részvételre,
 - az egyéni és differenciált bánásmódot igénylő és az eltérő képességekkel, igényekkel, illetve érdeklődéssel rendelkező személyeknek is fejlesztő, sikeres és élménydús,
 - kiemeli az aktív részvételt, az örömszerzést, a problémamegoldást, a kritikai gondolkodást és az együttműködést a folyamat egészében,
- mindennapos oktató-nevelő tevékenysége során olyan egyéni és közösségi értékeket, érdekeket és szükségleteket alakít ki és erősít meg, melyben hangsúlyos szerepet kap az állampolgári nevelés, a személyiségfejlesztés, a kommunikáció, a pályaidentitás, az elfogadás és az együttműködés.

4.2.2. A testnevelő tanár szakon a szakterületi ismeretek:

a) Közös képzési szakasz ismeretkörei: 50-60 kredit

aa) szakmai alapozó ismeretek: 8-15 kredit

- humánbiológia ismeretek (anatómia, élettan),
- egészségtudományi ismeretek (egészségtan, népegészségtan, egészségnevelés);

ab) a szakmai törzsanyag ismeretkörei: 40-50 kredit

- sporttudományi ismeretek (sporttörténet, sportelméleti ismeretek, edzéselmélet és módszertan, mozgásfejlődés, mozgástanulás, a sport interdiszciplináris kapcsolatai);

- sportmozgásos ismeretek (gimnasztika, mozgásos játékok, zenés-táncos mozgásformák, tábor- és túravezetés, sportágak);
- sportjátékok (kézilabda, kosárlabda, labdarúgás, röplabda);
- egyéni sportágak (atlétika, torna, úszás, ütős sportok, küzdősportok, zenés-táncos mozgásformák);
- természetben üzhető sportok;
- élmény- és újszerű sportágak (floorball, frizbi, vízisportok, teqball, softball stb.);
- téli sportok;
- sportszakmai gyakorlat (egy választott sportág edzéseinek rendszeres látogatása);
- terepgyakorlatok (turisztika, sí-, vízi-, kerékpár- és rekreáció tábor stb.);

b) az önálló képzési szakasz ismeretkörei: 40-50 kredit

- a sportágak, mozgásos tevékenységek és játékok oktatásának elmélete, gyakorlata és módszertana;
- játékvezetői, illetve versenybírói ismeretek és tapasztalat;
- a motoros, kognitív, affektív és szociális képességek fejlesztésének korosztály-specifikus elmélete, gyakorlata és módszertana;
- a fittség, edzettség és testi fejlettség megállapítása, mérése, monitorozása (motoros próbák) és erre építve egyéni fejlesztési terv kidolgozása;
- elsősegélynyújtás és újraélesztés elmélete, gyakorlata és módszertana;
- az egész életen át tartó fizikai aktivitás iránti elkötelezettség és szokásrendszer kialakítása;
- felzárkóztatás, a tehetségek felismerése, gondozása és módszertana;
- az iskolai és iskolán kívüli sportszervezetek működtetése, diáksportversenyek rendezése, lebonyolítása;
- integrált és inkluzív testnevelés- és sportfoglalkozások vezetése, gyakorlata és módszertana;
- sport- és szabadidős táborok szervezése, vezetése és módszertana;
- gyakorlottság a sporttudományi kutatás módszertanában, mely előkészít magasabb szintű tanulmányok elvégzésére.

5. A testnevelő tanár sajátos szakmódszertani (tantárgy-pedagógiai) ismeretei

- életkor- és képességspecifikus
 - testnevelés elmélete, gyakorlata és módszertana,
 - pszichomotoros tanítás-tanulás modelljei, stratégiái, sajátosságai a tanórai és a tanórán kívüli testnevelésben és sportban,
 - testnevelésóra és a sportfoglalkozás minőségelvű tervezése, vezetése és értékelése,
 - sportágak, játékok és különböző mozgásanyagok oktatási folyamatai;

- sportköri foglalkozások tervezése, szervezése és levezetése,
- pszichomotoros, kognitív, affektív és szociális tanulás együttes és tudatos alkalmazása a testnevelésben és sportban,
- a testnevelési tananyag tervezése (tantervfejlesztés, tanterv, tanmenet, tanítási egység, óravázlat, órarész tervezése).

Testnevelő tanár (középiskolai)

1. Az 1. melléklet 2. pontjában foglaltakra tekintettel a szakképzettség oklevélben szereplő
 - magyar nyelvű megjelölése: Okleveles testnevelő tanár
 - angol nyelvű megjelölése: Qualified Physical Education Teacher
2. A 3. §-ban foglaltakra és az 1. melléklet 4.1.1. és 4.2.1. pontjára figyelemmel a képzési idő: 12 félév

A középiskolai testnevelő tanár KKK egyértelműen és teljes egészében magában foglalja az általános iskolai testnevelő tanár KKK-t. A célokban nem célszerű megjelentetni a korosztályokat, mivel általánosan kerültek megfogalmazásra. A következő területeken jelentkezhet a középiskolai 30 kredit többlet (ezek a KKK 4. és 5. pontokban jelenhetnek meg):

- középiskolások korosztályára (serdülők, fiatal felnőttek) erőteljesebb életkor-specifikus hangsúly
 - az általános és speciális tartalomban és módszerekben és
 - sportági, elméleti, gyakorlati és módszertani repertoárban,
 - szakmai alapozó ismeretek: humánbiológia és egészségtudományi ismeretek (3-6 kredit),
 - szakmai törzsanyag ismeretkörei:
 - sporttudományi ismeretek (4-8 kredit),
 - sportmozgások, sportjátékok, mozgásos játékok, természetben űzhető és téli sportok, élmény és újszerű sportágak (5-12 kredit);
 - önálló képzési szakasz ismeretkörei:
 - a sportágak, mozgásos tevékenységek és játékok oktatásának és edzésének elmélete, gyakorlata és módszertana (12-18 kredit),
 - testnevelés- és sportismeretek érettségire való felkészítés és vizsgáztatás (2-4 kredit).

A jelenlegi KKK alapján összesen 130 kredit szükséges a középiskolai testnevelő-tanár-képzésben.

2. A javasolt 8 féléves testnevelő tanár KKK

4.3. A Korm. rendelet 3. § (1) bekezdés b)-c) pontja szerint a *tanári szakképzettség* tanári felkészítés elemének javasolt kreditértéke: **50 kredit** (jelenleg 100), amelyből

- a pedagógiai, pszichológiai elméleti és gyakorlati ismeretek minimális kreditértéke 20 kredit, amelyből az összefüggő egyéni iskolai gyakorlathoz közvetlenül kapcsolódó feladatok kreditértéke legalább 2 kredit,
- a szakmódszertani (diszciplináris, interdiszciplináris tantárgy-pedagógiai) ismeretek az önálló képzési szakaszba kerülnek teljes egészében,
- az összefüggő egyéni iskolai gyakorlathoz közvetlenül kapcsolódó feladatok további kreditértéke legalább 2 kredit,
- a képzéssel párhuzamosan folyó oktatási-nevelési gyakorlatok minimális kreditértéke 2 kredit (gyakorlóiskolai szakvezető/vezető tanár irányításával az adott tanárszakhoz tartozó tantárgyak tanításával kapcsolatos tanítási gyakorlat legalább 15 óra),
- a képzéssel párhuzamos közösségi pedagógiai gyakorlat kreditértéke 2 kredit;
- az egy féléves összefüggő egyéni iskolai gyakorlat és az összefüggő egyéni iskolai gyakorlathoz kapcsolódó feladatok együttes kreditértéke 20 kredit,
- a portfólió kreditértéke 2 kredit,
- a szakdolgozat kreditértéke 8 kredit,
- szabadon választható tantárgyakhoz rendelhető kreditek száma 2 kredit.

1. Az 1. melléklet 2. pontjában foglaltakra tekintettel a szakképzettség oklevélben szereplő

- magyar nyelvű megjelölése: Okleveles testnevelő tanár
- angol nyelvű megjelölése: Qualified Physical Education Teacher

2. A 3. §-ban foglaltakra és az 1. melléklet 4.1.1. és 4.2.1. pontjára figyelemmel a képzési idő: 8 félév (240 kredit a tanári szakképzettség 50 kreditjével együtt).

3. A képzés célja olyan sportszakemberek képzése, akik képesek:

- differenciált célokkal, eszközökkel, módszerekkel és értékeléssel, valamint eltérő környezetben a testnevelés tantárgy minőségelvű oktatására,
- megfelelő szemlélettel, értékekkel, tudással, hozzáállással és kommunikációval a fizikai aktivitás megszerettetésére és az egészségtudatos aktív életvitel szokásrendszerének megalapozására és megerősítésére,
- a tanulók testnevelés és sport műveltségének, az egészséggel, az életmóddal, a testkultúrával kapcsolatos készségek, valamint képességek és fittség kialakítására, illetve ezek célirányos fejlesztésére,

- integrálni, illetve kornak és képességnek megfelelően alkalmazni a szakterületi, pedagógiai-pszichológiai és IKT-ismereteiket és tapasztalataikat,
- az iskolai nevelés-oktatás komplex pedagógiai feladatainak hatékony és hatásos ellátására,
- megfelelő szemlélettel és példamutató életvitellel egyéni és közösségi szinten motiválni, pozitív és egészségtudatos szokásrendszereket kialakítani, valamint tehetséget gondozni,
- a tanulmányaik doktori képzésben történő folytatására.

4. Az elsajátítandó szakmai tudás, képesség

4.1. A Korm. rendelet 3. § (1) bekezdés b)-c) pontja tekintetében: az 1. melléklet 6. pontjában és 7.2. pontjában meghatározott tudás, ismeret, képesség;

4.2. A Korm. rendelet 3. § (1) bekezdés a) pontja tekintetében

4.2.1. A testnevelő tanár szakterületi tudása, készségei, képességei:

a) A testnevelő tanár ismeri:

- a pedagóguspálya sajátosságait, különösen a testnevelő tanárra vonatkozó elvárásokat, köteleességeket, szerepeket, feladatokat és jogokat az iskolán belül és kívül,
- a sporttudomány, a nevelés- és egészségtudomány fogalmi és interdiszciplináris rendszerét, folyamatait;
- a változatosságra, következetességre, egymásra épülésre és élménydús tapasztalatokra hangsúlyt helyezve a testnevelés, illetve a sport oktatási, nevelési (cél, eszköz, módszer, elemzés, értékelés) és kommunikációs rendszereit a következő területeken:
 - pszichomotoros képességek és fittség fejlesztése,
 - motoros készségek kialakítása,
 - versenyek,
 - játékok,
 - felzárkóztatás és tehetséggondozás,
 - preventív és egészséges életmód szokásrendszerének megalapozására irányuló egyéni és közösségi nevelés,
 - egészségtudatos és fizikailag aktív életvitelhez szükséges erkölcsi és akarat tényezők megerősítése,
 - életkornak, képességnek, érdeklődésnek megfelelő és sikerorientált individuális és közösségi fejlesztés.

b) A testnevelő tanár alkalmas:

- a jogszabályoknak, a közösségnek, az iskolának, valamint a korosztálynak, képességüknek és érdeklődésüknek megfelelő célirányos tervező, vezető és értékelő tevékenység végrehajtására, mely fejlesztő, sikerorientált és egyúttal életmenydús az alábbi tevékenységekben:
 - testnevelésórán, szabadidő-, diák- és versenysport-foglalkozásokon,
 - preventív mozgásprogramokon, melyben kiemelt szerepet kap az egészségmegőrzés és egészségfejlesztés,
 - felzárkóztató és tehetséggondozó programokon,
 - iskolai és az iskolán kívüli versenyrendszerekben versenyrendezői, versenybírói és játékvezetői feladatokban,
 - szakképzettségüknek megfelelő feladatok ellátásában és sportszolgáltatásban
 - sportigazgatási szerveknél,
 - sportszervezetekben,
 - edzőtermekben és sportcentrumokban;
 - testnevelési és sporttanfolyamokban,
 - sporttáborok és turisztikai programok keretein belül;
 - a testnevelés és sport folyamatainak és eredményeinek tudományos megismerésére és ezek gyakorlati alkalmazására.

c) A testnevelő tanár rendelkezik:

- szakmai, tudományos, műveltségi és kulturális tudással, igényességgel és felelősséggel a sport általi személyiségfejlesztés, az egyéni bánásmód, a közösségépítés, a tanulás és fejlődés támogatása érdekében,
- példamutató és ösztönző személyiséggel, komplex és tudományos alapokon nyugvó tudásbázissal, pozitív szemléletmóddal és elkötelezettséggel, mely segítségével az egészségtudatos aktív szokásrendszer, életmód és életforma kialakítását, fejlesztését és élethosszig tartó fenntarthatóságát biztosítja,
- tudatos és felelősségteljes magatartással, mely az ember társadalmi, kulturális, közösségi és természeti környezete és értékei harmonikus egyensúlyára és a fenntarthatóságra kiemelt figyelmet fordít,
- nyitottsággal és érdeklődéssel, mely lehetőséget nyújt az új innovatív tartalmak, IKT-módszerek és -eszközök alkalmazására a testnevelésben és sportban.

d) További sajátos kompetenciák a testnevelő tanár esetében:

- innovatív, élmény- és sikerorientált sport- és mozgásos tevékenységek tervezése, szervezése, megtartása egyéni és közösségi feladatokon keresztül,
- hagyományos és újszerű sportágak és mozgásformák alkalmazása, mely
 - lehetőséget ad az egész életen át tartó aktív részvételre,

- az egyéni és differenciált bánásmódot igénylő és az eltérő képességekkel, igényekkel, illetve érdeklődéssel rendelkező személyeknek is fejlesztő, sikeres és élménydús,
- kiemeli az aktív részvételt, az örömszerzést, a problémamegoldást, a kritikai gondolkodást és az együttműködést a folyamat egészében,
- mindennapos oktató-nevelő tevékenysége során olyan egyéni és közösségi értékeket, érdekeket és szükségleteket alakít ki és erősít meg, melyben hangsúlyos szerepet kap az állampolgári nevelés, a személyiségfejlesztés, a kommunikáció, a pályaidentitás, az elfogadás és az együttműködés.

4.2.2. A testnevelő tanár szakon a szakterületi ismeretek:

a) Szakmai alapozó szakasz: 90-115 kredit

aa) alapozó ismeretek: 15-25 kredit

- humánbiológia ismeretek (anatómia, élettan),
- egészségügyi ismeretek (egészségtan, népegészségtan, egészségnevelés);

ab) törzsanyag ismeretkörei: 75-90 kredit

- sporttudományi ismeretek (sporttörténet, sportelméleti ismeretek, edzéselmélet és módszertan, mozgásfejlődés, mozgástanulás, a sport interdiszciplináris kapcsolatai);
- sportmozgásos ismeretek (gimnasztika, mozgásos játékok, zenés-táncos mozgásformák, tábor- és túravezetés, sportágak);
- sportjátékok (kézilabda, kosárlabda, labdarúgás, röplabda);
- egyéni sportágak (atlétika, torna, úszás, ütős sportok, küzdősportok);
- természetben üzhető sportok,
- élmény- és újszerű sportágak (floorball, frizbi, vízisportok, teqball, softball stb.);
- mozgásos játékok;
- téli sportok;
- sportszakmai gyakorlat (egy választott sportág edzéseinek rendszeres látogatása);
- terepgyakorlatok (turisztika, sí-, vízi-, kerékpár- és rekreáció tábor stb.);

b) Módszertani képzési szakasz ismeretkörei: 70-90 kredit

- a sportágak, mozgásos tevékenységek és játékok oktatásának elmélete, gyakorlata és módszertana;
- játékvezetői, illetve versenybírói ismeretek, gyakorlottság;

- a motoros, kognitív, affektív és szociális képességek fejlesztésének korosztály-specifikus elmélete, gyakorlata és módszertana;
- a fittség, edzettség és testi fejlettség megállapítása, mérése, monitorozása (motoros próbák) és erre építve egyéni fejlesztési terv kidolgozása;
- elsősegélynyújtás és újraélesztés elmélete, gyakorlata és módszertana;
- az egész életen át tartó fizikai aktivitás iránti elkötelezettség és szokásrendszer kialakítása;
- felzárkóztatás, a tehetségek felismerése, gondozása és módszertana;
- az iskolai és iskolán kívüli sportszervezetek működtetése, diáksportversenyek rendezése, lebonyolítása;
- integrált és inkluzív testnevelés- és sportfoglalkozások vezetése, gyakorlata és módszertana;
- sport- és szabadidős táborok szervezése, vezetése és módszertana;
- gyakorlottság a sporttudományi kutatás módszertanában, mely előkészít magasabb szintű tanulmányok elvégzésére (pl. doktori képzés).

5. A testnevelő tanár sajátos szakmódszertani (tantárgy-pedagógiai) ismeretei

- életkor- és képességspecifikus
 - testnevelés elmélete, gyakorlata és módszertana,
 - pszichomotoros tanítás-tanulás modelljei, stratégiái, sajátosságai a tanórai és a tanórán kívüli testnevelésben és sportban,
 - testnevelésóra és a sportfoglalkozás minőségelvű tervezése és vezetése,
 - sportágak, játékok és különböző mozgásanyagok oktatási folyamata;
- sportköri foglalkozások tervezése, szervezése és levezetése,
- pszichomotoros, kognitív, affektív és szociális tanulás együttes és tudatos alkalmazása a testnevelésben és sportban,
- a testnevelési tananyag tervezése (tantervfejlesztés, tanterv, tanmenet, tanítási egység, óravázlat, órarész tervezése).

Összegezve

A testnevelés és sport dinamikusan változó terület, ezért a folyamatos megújulás kiemelt jelentőségű. Vonatkozik ez a terület szakmai és módszertani részére is. A javaslat szerint hangsúlyosabb részt érdemes szánni a szakmai területekre, melyben erőteljesebben jelennek meg a(z)

- sportszakmai alapok,
- sporttudományos gondolkodás és tevékenység,
- innovatív, kommunikációs és digitális képességek,
- alapos szakmódszertan,
- szoros kapcsolat a gyakorlattal és a gyakorlóiskolákkal, és a
- választható tantárgyak száma és jellege erőteljesebb.

Általános érvényű rendelkezés szükséges a szakmai alapok érdekében, ugyanakkor érdemes az intézményi sajátosságoknak jóval nagyobb teret adni. A képzés kötelező minimumkövetelményei felett befolyásoló tényezőként jelenhet meg:

- a tanárképző intézmény helyszíne és létesítményei,
- a település adta környezeti és létesítménybeli lehetőségek,
- a helyi sport hagyományai,
- sportszakmai irányelvek és a jövő tervezése,
- pályázatok és helyi innováció.

Fontos szempont a fejlesztésben, hogy a testnevelőtanár-képzésre vonatkozó dokumentumok nem mutatnak egységességet az értékek és elvek mentén. A képzést meghatározó szabályozók nem egyértelmű összhangban lévő elvárásai és iránymutatásai jelentősen megnehezítik a képzési programban dolgozók munkáját. A felsőoktatás rendszere önmagában sem harmonikus a követelmények megfogalmazásában, a tanárképzés és a köznevelés rendszerei között pedig jelentős tartalmi és szemléletbeli különbségek figyelhetők meg. Ez a probléma még az új NAT 2020-ban sem került javításra, a különböző dokumentumok közötti hangsúlyeltolódás mondhatni nagyobb, mint korábban.

Egyértelmű, hogy a tanárképzés nemzetközi gyakorlatának és a részelemeinek megítélésében nincs letisztult helyzet. Éppen ellenkezőleg, többféle egymással ütköző elmélet, gyakorlat, vélemény látható. A folyamatban először fontos lenne eldönteni, hogy a szabályozó dokumentumok közül melyik az irányadó, melyikhez kell illeszkedni a többinek. Javasolt a szabályozás további finomítása és módosítása a következők szerint:

1. pedagóguskompetenciák irányadó és meghatározó szerepének eldöntése,
2. NAT 2020 műveltségterületi részei szakmai és szemléletbeli elvek tekintetében sokkal jobban közelítsenek a pedagóguskompetenciákhoz,

3. a pedagógusképzés általános (pedagógia-pszichológia) elveinek finomhangolása az előzőekhez,
4. a testnevelőtanár-képzés (KKK) harmonizálása az előzőekhez,
5. a pedagógus életpálya illeszkedjen a felsőbb rendű szabályozókhoz.

A hangsúlyok kialakításával és a szabályozók összehangolásával megteremtődhet-ne az oktatás és képzést érintő egyértelmű

- elvárás és iránymutatás,
- fogalmi és elméleti háttér, és ennek következtében,
- egy jól működtethető és korszerű rendszer, mely
- magas presztízzsel rendelkezik és vonzza a fiatalokat.

Mindezekkel a szakma azon céljai valósulhatnak meg, melyek egyértelmű fejlesztő hatást gyakorolnának a pedagógusképzésre és a köznevelés rendszerére is:

- szakmai és szakmapolitikai döntéselőkészítés az oktatás és a képzés színtereiről,
- az elméleti tudás mellett a gyakorlat és gyakorló iskola hangsúlyosabb szerepe,
- a tanárképzés, az életpálya és továbbképzés egységes megközelítése és szabályozása (vagyis egységes és egyirányba mutató szabályozó rendszerek),
- szakmai és tudományos innováció a köznevelés tapasztalataira és problémaköreire építve,
- átláthatóság, egyértelműség és helyi felelősség-döntés nagyobb szerepe.

Felhasznált szakirodalom

- 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.
- 65/2007. (VI. 27.) OGY határozat a Sport XXI. Nemzeti Sportstratégiáról 1229/2012. (VII.6.) Korm. határozat
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. Rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről
- A 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről (módosította a 3/2019. [II. 11.] EMMI rendelet, hatályos: 2019. II. 19-től.)
- A közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról c. rendelet.
- A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény.
- A pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló 326/2013. (VIII. 30.) Korm. Rendelet (módosította a 122/2018. [VII. 10.] Korm. rendelet 21. §. hatályos: 2018. VII. 11-től).
- A tanári szakképzettség a tanárképzés rendszeréről, szakosodási rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről szóló 283/2012. (X. 4.) Korm. Rendelet.
- Aaronson, D., Barrow, L., & Sander, W. (2007): Teachers and student achievement in the Chicago public high schools. *Journal of Labor Economics*, 25, 95–135.
- Adam, S. (2004): Using Learning Outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels. Report on United Kingdom Bologna Seminar, July 2004, Herriot-Watt University.
- Allen, J. M. (2009): Valuing Practice Over Theory: How Beginning Teachers Re-Orient Their Practice in the Transition from the University to the Workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25, (5), 647–654.
- Ashby, P., Hobson, A. J., Tracey, L., Malderez, A., Tomlinson, P. D., Roper, T., Chambers, G. N. and Healy, J. (2008): Beginner Teachers' Experiences of Initial Teacher Preparation, Induction and Early Professional Development: A Review of Literature. Nottingham: DCSF.
- Ball, D. (2000): Bridging practices: Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51 (2), 241–247.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008): Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407.
- Barber, M. és Mourshed, M. (2007): Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében? McKinsey & Company, London.

- Báthory Zoltán (1997): Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlata Második, átdolgozott kiadás OKKER Kiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán és Falus Iván (főszerk.) (1997): Pedagógiai Lexikon I-III. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Betts, J. R., Zau, A. C. és Rice, L. A. (2003): Determinants of Student Achievement: New Evidence from San Diego. San Diego: Public Policy Institute of California.
- Bikics Gabriella (2011): Sztenderdek és pályaaalkalmasság a németországi pedagógusképzésben. In Tanári pályaaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés. Eszterházy Károly Főiskola, Eger, 181–206.
- Binkley, M., Erstad, O., Hermna, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. és Rumble, M. (2012): Defining Twenty-First Century Skills. In Griffin, P., Care, E. és McGaw, B. Assessment and Teaching of 21st Century Skills, Dordrecht, Springer.
- Bognár József (2019): A testnevelés értékorientációja. Új Pedagógiai Szemle, 69:3-4, 100–108.
- Bognár József (2009): Az iskolai testnevelés célja, feladata, tartalmi vonatkozásai. In: Szatmári Zoltán (szerk.): Sport, egészség, életmód. Akadémiai, Budapest. 662–668.
- Bognár József és Révész László (2009): Testnevelés-tantervek. In: Szatmári, Zoltán (szerk.) Sport, életmód, egészség Budapest, Magyarország, Akadémiai Kiadó, 668–672.
- Borden, V. M. H. és Owens, J. L. Z. (2001): Measuring Quality: Choosing among surveys and other assessments of college quality. Washington, D.C.: American Council on Education.
- Brennan M. and Willis S. (2008): Sites of contestation over teacher education in Australia. Teachers and Teaching 14(4): 295–306.
- Brown, T., Rowley, H. & Smith K. (2014) Rethinking Research in Teacher Education, British Journal of Educational Studies, 62:3, 281–296.
- Brückner, S., Förster, M., Zlatkin-Troitschanskaia, O. és Walstad, W. B. (2015): Effects of prior economic education, native language, and gender on economic knowledge of first-year students in higher education. A comparative study between Germany and the USA. Studies in Higher Education, 40(3), 437–453.
- Bulger, S. M., Housner, L. D. és Lee, A. M. (2008): Curriculum Alignment, Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 79:7, 44–49.
- Caena F., Margiotta U. (2010): European Teacher Education: A Fractal Perspective Tackling Complexity. European Educational Research Journal, 9(3):317–331.
- Caena, F. (2014): Teacher competence frameworks in Europe: Policy-as-discourse and policy-as-practice. European Journal of Education, 49, 311–331.
- CAEP (2019): Accreditation Handbook. Washington. <http://caepnet.org/~media/Files/caep/accreditation-resources/publication-handbook-publiccomment-2019.pdf?la=en>

- Cahn, P. S., Tuck, I., Knab, M. S., Doherty, R. F., Portney, L. G., és Johnson, A. F. (2018): Competent in any context: An integrated model of interprofessional education. *Journal of interprofessional care*. 32, 6, 782–785.
- Capel, S. (2000): Physical education and sport. In: Capel, S. and Piotrowski, S. (szerk.): *Issues in Physical Education*. Routledge Falmer, London. 131–143.
- Capel, S., Leask, M., Turner, T. (2013): *Learning to teach in the secondary school: A companion to school experience*. 6th ed. London: Routledge.
- Cartaut S. and Bertone S. (2009): Co-analysis of work in the triadic supervision of preservice teachers based on neo-Vygotskian activity theory: Case study from a French university institute of teacher training. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* 25: 1086–1094.
- CAS (2009): CAS learning and development outcomes. In L. A. Dean (Ed.), *CAS professional standards for higher education* (7th ed.). Washington, DC.
- Ceulemans, C., Simons, M. és Struyf, E. (2014): What – If Anything – Do Standards Do in Education? Topological Registrations of Standardising Work in Teacher Education. *European Educational Research Journal*, 13, 73–88.
- Chen, W. (2006): Teachers’ knowledge about and views of the national standards for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 120–142.
- Chong, S., & Ho, P. (2009). Quality teaching and learning: A quality assurance.
- Chong, S., & Low, E. L. (2010): “Universatising” of initial teacher education. In A. Y. Chen & S. Koay (Eds.), *Transforming teaching inspiring learning* (pp. 57–76, 133–145). Singapore, National Institute of Education.
- Coates, H. (2014) (Ed.): *Higher Education Learning Outcomes Assessment – International Perspectives*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Coates, H., S. Richardson (2011): An international assessment of bachelor degree graduates’ learning outcomes. *Higher Education Management and Policy*, 23,4, OECD Publishing, Paris.
- Cochran-Smith, M. (2000): The outcomes questions in education. *Teaching and Teacher Education*, 17, 527–546.
- Cochran-Smith, M., Carney, M. C., Keefe, E. S., Burton, S., Chang, W.-C., Fernández, B., Miller, A., Sánchez, J. G., és Baker, M. (2018): *Reclaiming accountability in teacher education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., Maria Villegas, A. (2015): Studying teacher preparation: The questions that drive research. *European Educational Research Journal*, 14(5), 379–394.
- Cochran-Smith, M., Zeichner, K.M. (2005): *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. New Jersey: Mahwah.
- Cochran-Smith, Marilyn; Baker, Megina; Fernandez, M. Beatriz; Keefe, Elizabeth Stringer; Chang, Wen-Chia (2017): *NEPC Review: Within Our Grasp: Achieving Higher Admissions Standards in Teacher Prep*. National Education Policy Center, USA.

- Culpan, I. (2017): Criticality in Physical Education Teacher Education: Do Graduating Standards Constrain and or Inhibit Curriculum Implementation. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(7).
- Curtner-Smith, M. D. és Meek, G. A. (2000): Teachers Value Orientations and Their Compatibility with the National Curriculum for Physical Education. *European Physical Education Review*, 6. 1. 27–45.
- Csányi Tamás (2019): Szemelvények az utóbbi tíz év iskolai testnevelés-oktatását szabályozó európai tantervi irányzatokból. Következtetések a mindennapos testnevelés tartalmi fejlesztése érdekében. *Új Pedagógiai Szemle*, 3-4, 26–36.
- Darling-Hammond, L. (2002): Standards, Assessments, and Educational Policy: In pursuit of genuine accountability. Princeton, NJ: ETS.
- Darling-Hammond, L. (2006): Assessing teacher education: The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57, 120–138.
- Darling-Hammond, L. (2010): Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 35–47.
- Darling-Hammond, L. és mtsai. (2017): Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Newton, X., és Wei, R. C. (2013): Developing and assessing beginning teacher effectiveness: The potential of performance assessments. Palo Alto, CA: Stanford, Center for Assessment, Learning and Equity.
- Derényi András és Vámos Ágnes (2015): A felsőoktatás képzési területeinek kimeneti leírása. Ajánlások. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Earley, P. & Higham, R. (2012) Review of the School Leadership Landscape, Nottingham, NCSL.
- Edwards, A. and Protheroe, L. (2004): Teaching by proxy: understanding how mentors are positioned in partnerships. *Oxford Review of Education*, 30, (2), 183–197.
- Ennis C. D. (2007): 2006 C. H. McCloy Research Lecture. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78, 3. 138–150.
- European Commission (2005): Common European principles for teacher competences and qualifications. Brussels, Belgium.
- European Commission (2007): Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education. Brussels: European Commission.
- European Commission (2013): Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Brussels, Belgium.
- European Commission (EC) (2015): European Qualifications Framework. https://ec.europa.eu/ploteus/search/site?f%5B0%5D=im_field_entity_type%3A97

- European Commission/EACEA/Eurydice (2018a): Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018b): Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Union (2006): Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, Meeting within the Council, on Improving the Quality of Teacher Education. Brussels: Office of the European Union Publications.
- Falus Iván (szerk.) (2011): Tanári pályaaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Falus Iván, Imre Anna és Kotschy Beáta (2010): Az OKKR szintjei és szintleírásai (Szintézis). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Feiman-Nemser, S. (2001): Helping novices learn to teach. *Journal of Teacher Education*, 52, (1), 17–30.
- Felméry Klára (2011): Pedagógusképzés Franciaországban. In Tanári pályaaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés. Eszterházy Károly Főiskola, Eger, 87–104.
- Forest, E., Lenzen, B., & Öhman, M. (2018): Teaching traditions in physical education in France, Switzerland and Sweden: A special focus on official curricula for gymnastics and fitness training. *European Educational Research Journal*, 17(1), 71–90. <https://doi.org/10.1177/1474904117708889>
- Forgó Melinda, Czakó Andrea és Lévai Róbert Sándor (2009): Frissdiplomásokkal szemben támasztott munkaadói elvárások. *Felsőoktatási Műhely*, (3), 75–86.
- Gage N. (1978): *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Ganimian, A. J. és Vegas, E. (2011): What are the different profiles of successful teacher policy systems? (SABER: Teachers Background Paper No. 5). Washington, DC: World Bank.
- Gopinathan, S. (2010): Introduction to the National Institute of Education (1991–2010). In A.Y. Chen & S. L. Koay (Eds.), *Transforming teaching inspiring learning* (129–131). Singapore: National Institute of Education.
- Gosling, D. és Moon, J. (2001): *How to use Learning Outcomes and Assessment Criteria*. London: SEEC Office.
- Gower, C. and Capel, S. (2004) Newly qualified physical education teachers' experiences of developing subject knowledge prior to, during and after a Postgraduate Certificate in Education course. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9 (2), 165–183.
- Griffin, C., Holford, J., és Jarvis, P. (2003): *The Theory & Practice of Learning*. Kogan Page. London.

- Grudnoff, L. és Tuck, B. (2005): *Beginning Teaching: Stress, satisfaction and resilience*, SET. Research Information for Teachers, (3), 11–14.
- Gundem B. B. és Hopmann S. (Eds). (1998): *Didaktik and/or Curriculum: An international dialogue*. New York: P. Lang.
- Haddix M. (2008): *Beyond sociolinguistics: Towards a critical approach to cultural and linguistic diversity in teacher education*. *Language and Education* 22(5): 254–270.
- Halász G. (2019): *Designing and implementing teacher policies using competence frameworks as an integrative policy tool*. *European Journal of Education*, 54:323–336.
- Halász Gábor (2012): *A tanulás minősége a felsőoktatásban*. In: Németh András (szerk.): *A neveléstudományi Doktori Iskola programjai*. Tudományos arculat, kutatási eredmények. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 105–115.
- Harden, R. M. (2002): *Learning outcomes and instructional objectives: is there a difference?*. *Medical Teacher*, 24(2) 151.
- Hargreaves, A. (2000): *Four ages of Professionalism and Professional Learning. Teachers and Teaching: history and practice*, 6, (2), 151–182.
- Hargreaves, D. (2012): *A self-improving school system: towards maturity*. [online] Available at: <http://www.education.gov.uk/nationalcollege/docinfo?id=177472&filename=a-self-improving-school-system-towards-maturity.pdf>
- Harris, D. N., és Sass, T. R. (2007): *Teacher training, teacher quality and student achievement*. Urban Institute: Washington D.C.
- Heyworth, F. (2013): *Applications of quality management for language education*. *Language Teaching* 46, 281–315.
- Hobson, A. J., Ashby, P., McIntyre, J. és Malderez, A. (2010): *International Approaches to Teacher Selection and Recruitment*. OECD Education Working Papers, 47. sz. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbphhh6qmx-en>
- Howell, P. B., Carpenter, J., és Jones, J. P. (2013): *School partnerships and clinical preparation at the middle level*. *Middle School Journal*, 44(4), 40–49. <https://doi.org/10.1080/00940771.2013.11461863>
- Howey, K. R., és Zimpher, N. L. (2010): *Educational partnerships to advance clinically rich teacher preparation*. National Council for the Accreditation of Teacher Education website: <http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=hccwyqMLlSo%3D&tabid=715>
- Hökkä, P. és Eteläpelto, A. (2014): *Seeking new perspectives on the development of teacher education*. *Journal of Teacher Education*, 65. 1. sz. 39–52.
- Jewett, A.E., Bain, L.L., & Ennis, C.D. (1995). *The curriculum process in physical education* (2nd ed.). Madison, WI: Brown and Benchmark.

- Jones, S. M. Brown, J. L. and Aber, J. L. (2008): Classroom settings as targets of intervention and research. In: Shinn, M. and Yoshikawa, H. (eds.) *The power of social settings: Transforming schools and community organisations to enhance youth development*. New York: Oxford University Press, 110–135.
- Junghwan O. & Graber K. C. (2019): Physical Education Teacher Education Leaders' Perceptions on a National Curriculum in Physical Education, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 90:3, 362–376.
- Kálmán Orsolya, Kovács István Vilmos, Horváth László, Kopp Erika, Lénárd Sándor és Rapos Nóra (2015): Ajánlás a pedagógusképzési programok minőségfejlesztéséhez. Budapest.
- Kálmán Orsolya (2011a): A folyamatos szakmai fejlődés helyzete Finnországban különös tekintettel a pedagógusképzés bemeneti és kimeneti feltételeire. In *Tanári pályaaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger, 139–162.
- Kálmán Orsolya (2011b): A folyamatos szakmai fejlődés és a pedagógusképzés bemenete és kimenete Svédországban. In *Tanári pályaaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger, 163–180.
- Kane, T. J. Rockoff, J. E. and Staiger, D. O. (2006): What does certification tell us about teacher effectiveness? Evidence from New York City. Cambridge, Massachusetts: National Bureau of Economic Research.
- Karseth B. és Sivesind K. (2010): Conceptualizing curriculum knowledge within and beyond the national context. *European Journal of Education* 45(1): 103–120.
- Kennedy, Declan (2006): Writing and using learning outcomes: a practical guide, Cork, University College Cork. <https://cora.ucc.ie/bitstream/handle/10468/1613/A%20Learning%20Outcomes%20Book%20D%20Kennedy.pdf?sequence=1>
- Kimmel Magdolna (2011): Felvételi követelmények és sztenderdekre alapozott teljesítménymérés az amerikai tanárképzésben és tanári előmenetelben. In *Tanári pályaaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger, 271–324.
- Kirk D. (2010): *Physical Education Futures*. London: Routledge, Taylor and Francis.
- Knight, R. (2013): It's Just a Wait and See Thing at the Moment. Students' Preconceptions about the Contribution of Theory to Classroom Practice in Learning to Teach. *Teacher Education Network Journal*, 5, (1), 45–59.
- Komorowska, H. (2017): Quality Assurance in Teacher Education. Conference proceedings. *Glottodidactica*, XLIV/1, 23–28.
- Kopp Erika és Kálmán Orsolya (2015): Nemzetközi tapasztalatok elemzése és a tanítási és az összefüggő egyéni gyakorlat terén In Rapos Nóra és Kopp Erika (szerk.): *A tanárképzés megújítása – 2015*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest (97–148).
- Korthagen, F. (2010): How teacher education can make a difference, *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407–423.

- Kotschy Beáta (szerk.) (2011): A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Laker, A. (2000): *Beyond the boundaries of Physical Education*. London: Routledge.
- Lakin, J. M., Elliott, D. C., és Liu, O. L. (2012): Investigating ESL students' performance on outcomes assessments in higher education. *Educational and Psychological Measurement*, 72(5), 734–753.
- Lambe J. and Bones R. (2007): The effect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusive education in Northern Ireland. *Journal of Education for Teaching* 33(1): 99–113.
- Lannert Judit (2004): Hatékonyság, eredményesség, méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. 3–16.
- Le Deist, F. D., és Winterton, J. (2005): What Is Competence? *Human Resource Development International*, 8, 1, 27–46.
- Lumina Foundation (2015): The Degree Qualifications Profile. <http://www.lumina-foundation.org/files/resources/dqp.pdf>
- Lundqvist E., Almqvist J. és Östman L. (2012): Institutional traditions in teachers' manners of teaching. *Cultural Studies of Science Education* 7(1): 111–127.
- Maynard, T. (2000): Learning to teach or learning to manage mentors? Experiences of school-based teacher training. *Mentoring and Tutoring*, 8, (1), 17–30.
- McKinsey (2007): Mi áll a világ legsikeresebb oktatási rendszerei teljesítményének hátterében? www.oktatas.magyarorszaghonlap.hu
- Mitchell, K. J., Robinson, D. Z., Plake, B. S., és Knowles, K. T. (Eds.) (2001): *Testing teacher candidates: The role of licensure tests in improving teacher quality*. Washington, DC: National Academy Press.
- Mølstad C. E. and Hansén S. E. (2013): Curriculum as a governing instrument - a comparative study of Finland and Norway. *Education Inquiry* 4(4): 735–753.
- Mølstad, Christina Elde és Karseth, Berit (2016): National Curricula in Norway and Finland: The Role of Learning Outcomes. *European Educational Research Journal*, 15, 3, 329–344.
- Mulder, M. (2017): A Five-Component Future Competence (5CFC) Model. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 23, 2, 99–102.
- National Council on Teacher Quality (2018): A closer look at methods coursework and practice for secondary teachers. Washington, DC: Author. https://www.nctq.org/dmsView/2018_Methods_Findings
- National Council on Teacher Quality (2018): Methodology: Connecting standards to programs. Washington, DC: Author. <https://www.nctq.org/review/methods/connecting>
- National Research Council (2010): *Preparing teachers: Building evidence for sound policy*. Washington, DC: The National Academies Press.

- Neihart M. F., Ling L. (2017): Quality Assurance in Teacher Education in Singapore. In: Tan O. S., Liu W. C., Low E. L. (eds) *Teacher Education in the 21st Century*. Springer, Singapore.
- Newell, K. M., & Rovegno, I. (1990): Motor learning: Theory and practice. *Quest*, 42, 184–192.
- OECD (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2005): *Teachers matters: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publications.
- Östman L. (1996) Discourses, discursive meanings and socialization in chemistry education. *Journal of Curriculum Studies* 28(1): 37–55.
- Pál Katalin, Császár Julia, Huszár Anikó, Bognár József (2005): A testnevelés szerepe az egészségtudatos magatartás kialakításában. *Új Pedagógiai Szemle*, 55, 6, 25–32.
- Palmer, M. (2008): Betwixt Spaces and University Places: Student Accounts of Turning Points in the First Year of Transition. In: Higson, H.E. (ed.) *Good Practice Guide in Learning and Teaching*. Vol. 5. Birmingham: Aston University 37–41.
- Palmer, M. O’Kane, P. and Owens, M. (2009): Betwixt Spaces: Student Accounts of Turning Point Experiences in the First-Year Transition. *Studies in Higher Education*, 34, (1), 37–54.
- Papay J., West M., Fullerton J., et al. (2012): Does an Urban Teacher Residency increase student achievement? Early evidence from Boston. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 34(4): 413–444.
- Patricia, A. A. (2017): Reflection and Reflexivity in Practice Versus in Theory: Challenges of Conceptualization, Complexity, and Competence, *Educational Psychologist*, 52, 4, 307–314.
- Pechione, R. & Chung, R. (2007): Technical Report of the Performance Assessment for California Teachers (PACT): Summary of Validity and Reliability Studies for the 2003-04 Pilot Year. Stanford, CA: Stanford University.
- Pechione, R. L., és Chung, R. R. (2006): Evidence in teacher education: The performance 615 assessment for California teachers (PACT). *Journal of Teacher Education*, 57(1), 22–36.
- Peck R. and Tucker J. (1973) Research on teacher education. In: Travers R (ed.) *Handbook of Research on Teaching*, 2nd ed. Chicago, IL: Rand McNally, 940–978.
- Pedrosa, R., E. Amaral & M. Knobel (2013): Assessing higher education learning outcomes in Brazil. *Higher Education Management and Policy*, 24/2. <https://doi.org/10.1787/hemp-24-5k3w5pdwk6br>
- Pierce, K. A. (2007): Betwixt and Between: Liminality in Beginning Teaching. *The New Educator*, 3, (1), 31–49.

- Prøitz, T. S. (2010): Learning outcomes: What are they? Who defines them? When and where are they defined? *Educational Assessment Evaluation and Accountability* 22(2):119–137.
- Rapos Nóra (2011): A pedagóguspálya folyamatos szakmai fejlődésre épülő modellje Angliában. In *Tanári pályaaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger, 47–86.
- Rapos Nóra és Kopp Erika (2015) (szerk.): *A tanárképzés megújítása – 2015*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Rapos Nóra és Szivák Judit (2015): Az osztatlan tanárképzés KKK-elemzésére épülő alapelveinek, képzési struktúrájának és tartalmának meghatározása. In *Rapos Nóra és Kopp Erika (szerk.): A tanárképzés megújítása – 2015*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest (11–32).
- Richards, K. A. R., Gaudreault, K. L., és Templin, T. J. (2014): Understanding the realities of teaching: A seminar series focused on induction. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 85(9), 28–35.
- Robinson, W. (2004): *Power to Teach: Learning Through Practise*. London: Routledge Falmer.
- Rogoff, B. Turkanis, C. G. and Bartlett, L. (eds.) (2001): *Learning Together: Children and Adults in a School Community*. New York: Oxford University Press.
- Sanders, W. L., Ashton, J. J., & Wright, S. P. (2005): Comparison of the effects of NBPTS [National Board for Professional Teaching Standards] certified teachers with other teachers on the rate of student academic progress. Arlington, VA: National Board for Professional Teaching Standards.
- Sean M. Bulger, Lynn D. Housner és Amelia M. Lee (2008): Curriculum Alignment. *Journal of Physical Education, Recreation és Dance*, 79:7, 44–49.
- Seikkula-Leino J., Ruskovaara E., Hannula H., Saarivirta T. (2012): Facing the Changing Demands of Europe: Integrating Entrepreneurship Education in Finnish Teacher Training Curricula. *European Educational Research Journal*;11(3):382–399.
- Serpil Tekir és Hanife Akar (2019): The Current State of Instructional Materials Education: Aligning Policy, Standards, and Teacher Education Curriculum. *Educational Sciences: Theory and Practice* 19(1):22–40.
- Seymour, Clancy M.; Donnelly, James P.; Lindauer, Jeffrey R. (2018): A Clinically Rich Model in Physical Education Teacher Education. *Physical Educator*, 75, 3, 438–453.
- Sharpe L., Hu C., Crawford L., et al. (2003): Enhancing multipoint desktop video conferencing (MDVC) with lesson video clips: recent developments in pre-service teaching practice in Singapore. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* 19: 529–541.
- Shavelson, R. J. (2013): On an Approach to Testing and Modeling Competence. *Educational Psychologist*, 48(2), 73–86.

- Shulman L. S. (1986): Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In: Wittrock MC (ed.) *Handbook of Research on Teaching*, 3rd ed. New York: Macmillan Publishing Company, 3–36.
- Smith, J. A. (2008): *Qualitative psychology: A practical guide*. 2nd ed. London: Sage.
- Solomon, J. (2009): The Boston teacher residency: District-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60, 478–488.
- Stéger, Csilla (2014): Review and analysis of the EU teacher-related policies and activities. *European Journal of Education*, 49, 332–347.
- Strand, B., Linker, J., Deutsch, J., Hahne, K., és Douglas, M. M. (2016): Health and physical education teacher-preparation implementation of clinical practices: Integrating academic content to real-world application. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 87(4), 46–52.
- Symeonidis V. (2019): Teacher competence frameworks in Hungary: A case study on the continuum of teacher learning. *European Journal of Education*, 54, 3, 400–412.
- Szakály Zsolt, Bognár József, Lengvári Balázs, Koller Ákos (2019): A mindennapos testnevelés fittségi hatásai alsó és felső tagozatos fiúknál: homok a gépezetben. *Új Pedagógiai Szemle*, 69, 3-4, 56–69.
- Szakály Zsolt, Bognár József, Lengvári Balázs. és Koller Ákos (2018): Effects of daily physical education participation on the somatic and motoric development of young students. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)* 8: 2. 24–38.
- T.E.S.I. – 2020. <https://www.kormany.hu/download/e/67/c0000/TESI%202020%20%E2%80%93%20Testnevel%C3%A9s%20az%20Eg%C3%A9zs%C3%A9gfejleszt%C3%A9sben%20Strat%C3%A9giai%20Int%C3%A9zked%C3%A9sek.pdf>
- Teacher Preparation Analytics (2014): Building an evidence based system for teacher preparation. Washington, DC: CAEP. <http://caepnet.org/accreditation/caep-accreditation/caep-accreditation-resources/building-an-evidence-based-system>
- Tucker, M. (2019): *Leading High-Performance School Systems: Lessons from the World's Best*, ASCD, VA.
- UNESCO (2015): *Teacher policy development guide: Summary*. Paris, France.
- Vegas, E. és mtsai. (2012): What matters most in teacher policies? A framework for building a more effective teaching profession. *Systems Approach for Better Education Results (SABER)*. Washington, DC: World Bank.
- Windschitl M. and Thompson J. (2006): Transcending simple forms of school science investigation: The impact of preservice instruction on teachers' understandings of model-based inquiry. *American Educational Research Journal* 43(4): 783–835.
- Young M. (2003): National Qualifications Frameworks as a global phenomenon: A comparative perspective. *Journal of Education and Work* 16(3): 223–237.
- Young M. (2007): Qualifications Frameworks: Some conceptual issues. *European Journal of Education* 42(4):445–457.

- Zaid Al-Shammar (2012): Using AMLO to Improve the Quality of Teacher Education Outcomes. *Educational Research Quarterly*, 36,1, 48–62.
- Zeichner, K. (2010): Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Shavelson, R. J. és Kuhn, C. (2015): The international state of research on measurement of competency in higher education. *Studies in Higher Education*, 40 (3), 393–411.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Anand Pant, Hans; Coates Hamish (2016): Assessing student learning outcomes in higher education: challenges and international perspectives. *Assessment és Evaluation in Higher Education* 41:5, 655–661.
- <http://ckpinfo.hu/2020/02/03/a-ckp-allasfoglalasa-a-nat-2020-rol/>

Mellékletek

1. melléklet: „2020 Fő hatékonysági mutatók”

Table A. Teacher Preparation Program 2020 Key Effectiveness Indicators

Assessment Categories	Key Indicators	Measures
Candidate Selection Profile	Academic Strength	PRIOR ACHIEVEMENT —(1) For Undergraduate Programs: Non-education course GPA required for program admission. Mean and range of high school GPA percentile (or class rank) for-candidates admitted as freshmen. Mean and tercile distribution of candidates' SAT/ACT scores. GPA in major and overall required for program completion. Average percentile rank of completers' GPA in their major at the university, by cohort. —(2) For Post-Baccalaureate Programs: Mean and range of candidates' college GPA percentile and mean and tercile distribution of GRE scores TEST PERFORMANCE —For All Programs: Mean and tercile distribution of admitted candidate scores on rigorous national test of college sophomore-level general knowledge and reasoning skills
	Teaching Promise	ATTITUDES, VALUES, AND BEHAVIORS SCREEN —Percent of accepted program candidates whose score on a rigorous and validated "fitness for teaching" assessment demonstrates a strong promise for teaching
	Candidate/Completer Diversity	DISAGGREGATED COMPLETIONS COMPARED TO ADMISSIONS —Number & percent of completers in newest graduating cohort AND number and percent of candidates originally admitted in that same cohort: overall and by race/ethnicity, age, and gender
	Content Knowledge	CONTENT KNOWLEDGE TEST —Program completers mean score, tercile distribution, and pass rate on rigorous and validated nationally normed assessment of college-level content knowledge used for initial licensure
Knowledge and Skills for Teaching	Pedagogical Content Knowledge	PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE TEST —Program completers mean score, tercile distribution, and pass rate on rigorous and validated nationally normed assessment of comprehensive pedagogical content knowledge used for initial licensure
	Teaching Skill	TEACHING SKILL PERFORMANCE TEST —Program completers mean score, tercile distribution, and pass rate on rigorous and validated nationally normed assessment of demonstrated teaching skill used for initial licensure
	Completer Rating of Program	EXIT AND FIRST YEAR COMPLETER SURVEY ON PREPARATION —State- or nationally-developed program completers' survey of teaching preparedness and program quality, by cohort, upon program completion (including alternate route) completion and at end of first year of full-time teaching
Performance as Classroom Teachers	Impact on K-12 Students	TEACHER ASSESSMENTS BASED ON STUDENT LEARNING —Assessment of program completers or alternate route candidates during their first three years of full-time teaching using valid and rigorous student-learning driven measures, including value-added and other statewide comparative evidence of K-12 student growth overall and in low-income and low-performing schools
	Demonstrated Teaching Skill	ASSESSMENTS OF TEACHING SKILL —Annual assessment based on observations of program completers' or alternate route candidates' first three years of full-time classroom teaching, using valid, reliable, and rigorous statewide instruments and protocols
	K-12 Student Perceptions	STUDENT SURVEYS ON TEACHING PRACTICE —K-12 student surveys about completers' or alternate route candidates' teaching practice during first three years of full-time teaching, using valid and reliable statewide instruments
Program Productivity, Alignment to State Needs	Entry and Persistence in Teaching	TEACHING EMPLOYMENT AND PERSISTENCE —(1) Percent of completers or alternate route candidates, by cohort and gender – race-ethnicity, employed and persisting in teaching years 1-5 after program completion or initial alternate route placement, in-state and out-of-state —(2) Percent of completers attaining a second stage teaching license in states with multi-tiered licensure
	Placement/Persistence in High-Need Subjects/Schools	HIGH-NEED EMPLOYMENT AND PERSISTENCE —Number & percent of completers or alternate route candidates, by cohort, employed and persisting in teaching in low-performing, low-income, or remote rural schools or in high need subjects years 1-5 after program completion or initial alternate route placement, in-state and out-of-state

2. melléklet: A témához kapcsolódó főbb fogalmak meghatározása (Báthory és Falus, 1997; Falus, 2011; Falus, Imre és Kotschy, 2010; Kotschy, 2011; Lannert, 2004):

- **attitűd:** tudás- és képességelemek mentén a megítélés, vélekedés, nézet és szándék
- **autonómia és felelősségvállalás:** önszabályozás
- **indikátorok:** a pedagógiai tevékenység során a tudásnak, az attitűdöknek és a képességeknek olyan megragadható elemei, melyek segítségével a sztenderdek megléte megállapítható
- **képesség:** procedurális jellegű terület, általános kognitív képesség, a tudás alkalmazása
- **minőségelvű oktatás:** a hatékonyság, eredményesség és méltányosság fogalomrendszerének metszete
- **pedagóguskompetenciák:** meghatározásuk alapján a tudás, az attitűd és a képességek mint pszichikus képződmények összessége, amelyek alkalmassá teszik a pedagógusokat a tevékenységük eredményes ellátására
- **proficiency:** szakértelem, jártasság, képesség, előmenetel, előrehaladás, mely több, mint a kompetencia, mivel a tanulás komplexitását, folyamatát és egyúttal kimenetét is figyelembe veszi
- **sztenderdek:** a kompetenciáknak az értékeléshez felhasználható szintjei (kompetenciaszintek) a szakmai fejlettség és a fejlődés megállapítás érdekében
- **tudás:** deklaratív jellegű, szemantikus (tény) megismerő folyamat eredménye, mely lehet ismeretjellegű vagy képességjellegű is.

3. melléklet: A tanári kompetenciák keretrendszere (EC, 2018)



Stage 1	Stage 2	Stage 3	Stage 4
Engaging researchers and stakeholders to identify knowledge, skills, attitudes and values teachers need for effective work based on the analysis of the teachers' work. Use this also to build trust	Developing and legislating a national professional competence framework based on research, international experiences and inputs from stakeholders	Using the competence framework as a foundation to guide teacher development and human resource management at school and national level. Monitoring processes	Revising and improving the competence framework to support teaching as an advanced knowledge profession. Developing subject/area specific competence frameworks

Source: European Commission (2018).

A tanári irányelvek négy fokozata/színhelye (European Commission, 2018)

A tanári kompetenciák keretrendszerének használata, a tanári irányelvek különböző fokozatokon/színhelyeken: a tanári munka hatékonyságának fejlesztése

4. melléklet: 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről

A tanári szak képzési célja, az elsajátítandó tanári kompetenciák: A tanár szakmai felkészültsége birtokában hivatásának gyakorlása során alkalmas:

- a tanulói személyiség fejlesztésére: az egyéni igényekre és fejlődési feltételekre tekintettel elősegíteni a tanulók értelmi, érzelmi, testi, szociális és erkölcsi fejlődését, a demokratikus társadalmi értékek, a sajátos nemzeti hagyományok, az európai kulturális és az egyetemes emberi értékek elsajátítását;
- tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítésére, fejlesztésére: a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítésére, az interkulturális nevelési programok alkalmazására, az együttműködés készségeinek fejlesztésére;
- a pedagógiai folyamat tervezésére: pedagógiai munkáját a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menően megtervezni, tapasztalatait reflektív módon elemezni és értékelni;
- a szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztésére: az adott szakterületen szerzett tudását tantervi, műveltségterületi összefüggésekbe ágyazni, ennek alapján a tanulók tudományos fogalmainak, fogalomrendszerének fejlődését elősegíteni, az egyes tudományterületek szemléletmódját, értékeit és kutatási eljárásait megismertetni, az elsajátított tudás alkalmazásához szükséges készségeket kialakítani, szakterületének az egészség védelmével és fejlesztésével való összefüggéseit felismerni és ezzel a tanulók egészségfejlesztését elősegíteni;
- az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztésére: a kereszttantervi kompetenciák, különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a tanulási szokások és készségek, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére, a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására, az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére, a tanulók testi-lelki-szellemi egészségének fejlesztésére;
- a tanulási folyamat szervezésére és irányítására: változatos tanítási-tanulási formák kialakítására, a tudásforrások célszerű kiválasztására, az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására, hatékony tanulási környezet kialakítására;
- a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazására: a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére;

- szakmai együttműködésre és kommunikációra: a tanulókkal, a szülőkkel, az iskolai közösséggel, a társszervezetekkel és kutató-fejlesztő intézményekkel történő együttműködésre, a velük való hatékony kommunikációra;
- szakmai fejlődésben elkötelezettségre, önművelésre: a munkáját segítő szakirodalom folyamatos követésére, önálló ismeretszerzésre, személyes tapasztalatainak tudományos keretekbe integrálására, a neveléstudományi kutatások fontosabb módszereinek, elemzési eljárásainak alkalmazására, saját munkájának tudományosan megalapozott eszközöket felhasználó értékelésére.

A tanárnak a fent jellemzett alapvető feladatai ellátásához meghatározott ismeretekkel, képességekkel, valamint gyakorlati készségekkel és attitűdökkel kell rendelkeznie. Ezek a kompetenciák mindenekelőtt:....

5. melléklet: A hazai képesítési keretrendszer kidolgozásának rövid történeti bemutatása

1. 2005-ben nemzeti konzultációs folyamat indult.
2. Az Oktatási és Kulturális Minisztérium és a Szociális és Munkaügyi Minisztérium közös előterjesztése az Európai Képesítési Keretrendszerhez való csatlakozásról és az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozásáról (OKKR).
3. A 2069/2008. (VI. 6.) kormányhatározat az Európai Képesítési Keretrendszerhez való csatlakozásról és az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozásáról kihirdetésre került. A keretrendszer kidolgozása az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben (OFI) és a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézetben (NSZFI) szakmai műhelyekben folyt.
4. 2008 októberében megalakult az OKKR Tárcaközi Bizottság, amely az akkori OKM irányításával koordinálta az OKKR létrehozásával összefüggő tevékenységeket.
5. Az 1004/2011. (I. 14.) Korm. határozat az OKKR létrehozásáról és bevezetéséről létrehozta az OKKR Szakmai Munkacsoportot.
6. Az 1229/2012. (VII. 6.) Korm. határozat az MKKR bevezetéséhez kapcsolódó feladatokról, valamint az OKKR helyett az MKKR létrehozásáról és bevezetéséről szóló módosításáról. A fejlesztések TÁMOP-forrásokból valósulnak meg.
7. A 1791/2013. (XI.7.) Korm. határozat a magyar képesítések besorolásáról és az MKKR EKKR szintjeivel történő megfeleltetés előkészítése.
8. 2015. február 3-án Brüsszelben elfogadták az MKKR Európai Képesítési Keretrendszerhez való megfeleltetési jelentését (ebben a formális végzettségek kerültek besorolásra: az alapkú oktatás, a közoktatás, a szakképzés és a felsőoktatási képesítések).
9. A 18/2016. (VIII.5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről melléklete meghatározta a felsőoktatásban megszerezhető végzettségi szinteket leíró általános jellemzőket, kompetenciákat, de már a tanulási eredmények szerint teszi mindezt.

6. melléklet: 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről

A pedagógusképzés célja olyan tanárok képzése, akik

- széles körű szaktudományos, pedagógiai, pszichológiai és általános műveltség-gel, elméleti és gyakorlati tudással, készséggel és képességgel rendelkeznek;
- felkészültek
 - a Nemzeti alaptantervben, a fejlesztési területek, nevelési célok alapján meghatározott köznevelési feladatokra és az oktatói-nevelői munka értékeinek, a közműveltségi tartalmak közvetítésére, a tudásépítésre, a kulcskompetenciá-
ák fejlesztésére és érvényesítésére;
 - arra, hogy az iskolai nevelés-oktatás, köznevelési törvényben meghatározott szakaszaiban, a köznevelési rendszer intézményeiben a Nemzeti alaptanter-
ven alapuló és jóváhagyott kerettantervek műveltségi területein, valamint az iskolarendszeren kívüli képzésben, felnőttoktatásban a szaktudományos, szakterületi felkészültségüknek megfelelő területen szakrendszerű oktatást és az intézményben pedagógiai munkát végezzenek, továbbá megszerzett tu-
dásuk, gyakorlatuk alapján, alkotó módon, részt vegyenek oktatásfejlesztési programokban;
- képesek szakterületi felkészültségük pedagógiai alkalmazására, a tanulók megismerésére, személyiségük fejlesztésére, tanórai és tanórán, iskolán kívüli munkájuk differenciált irányítására, hatékony pedagógiai módszerek, eljárások alkalmazására; rendelkeznek a neveléssel kapcsolatos pályaválasztási, gyer-
mek- és ifjúságvédelmi, szociális és nevelési tanácsadási feladatok ellátásához, illetve ezek és a kultúráközvetítés intézményeivel való együttműködéshez szük-
séges alapismeretekkel;
- érett autonóm, kialakult értékrendjükben az általános emberi, az európai és a nemzeti értékeket felvállaló, közvetíteni tudó, együttműködésre és önfejlesztés-
re képes, kreatív személyiségek.

7. melléklet: 2. melléklet a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelethez. A TANÁRI FELKÉSZÍTÉS KÖVETELMÉNYEI

1. A tanárképzésben megszerezhető tanári tudás, készségek, képességek

1.1. a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése területén:

1.1.1. Ismeretek

A végzett/szakképzett tanár alapvető pszichológiai, pedagógiai és szociológiai tudással rendelkezik a személyiség sajátosságaira és fejlődésére vonatkozó nézetekről, a szocializációról és a perszonalizációról, a hátrányos helyzetű tanulókról, a személyiségfejlődés zavarairól, a magatartásproblémák okairól, a gyermeknevelés, a tehetséggondozás és az egészségfejlesztés módszereiről. Ismeri a tanulók megismerésének módszereit. Ismeri a szaktárgy által közvetített fogalmak kialakulásának életkori sajátosságait, a tanulók fogalomrendszerének fejlesztésében játszott szerepét. Ismeri a szaktárgy tanítása-tanulása során fejlesztendő speciális kompetenciákat, ezek fejlesztésének és diagnosztikus mérésének módszereit. Tisztában van a szaktárgynak a tanulók személyiségfejlődésében betöltött szerepével, lehetőségeivel.

1.1.2. Képességek

A végzett tanár a gyermek személyiségfejlődésére vonatkozó elméleti tudása felhasználásával képes a megtapasztalt pedagógiai gyakorlatot, az iskola mindennapi valóságát elemezni. Képes reális képet kialakítani a tanulók világáról, a nevelés és a tanulói személyiség fejlesztésének lehetőségeiről. Képes tapasztalt kollégák, mentorok segítségével a tanulók egyéni szükségleteit figyelembe véve olyan pedagógiai helyzeteket teremteni, amelyek elősegítik a tanulók értelmi, érzelmi, szociális és erkölcsi fejlődését, az egészséges életvitel kialakítását. Képes a szaktárgy speciális összefüggéseivel, fogalmaival kapcsolatos egyéni megértési nehézségek kezelésére. Képes a különböző adottságokkal, képességekkel, illetve előzetes tudással rendelkező tanulók tanulásának, fejlesztésének megfelelő módszerek megválasztására, tervezésére és alkalmazására, a pályaaorientáció segítésére. Képes a tehetséges, a nehézségekkel küzdő vagy a sajátos nevelési igényű, valamint a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a tantárgyában különleges bánásmódot igénylő tanulókat felismerni, hatékonyan nevelni, oktatni, számukra differenciált bánásmódot nyújtani. Képes a szaktárgyában rejlő személyiségfejlesztési lehetőségeket kihasználni, a tanulók önálló ismeretszerzését támogatni a végzettségének megfelelő korosztály és a felnőttoktatás keretében is. Döntéseiben szakmai önreflexióra és önkorrekcióra képes.

1.1.3. Attitűdök

A szakképzett tanár törekszik saját megalapozott pedagógiai nézeteinek megfogalmazására. Nyitott a személyiségfejlesztés változatos módszereinek elsajátítására. Tisztelettel a tanulók személyiségét, képes mindenkinben meglátni az értékeket és pozitív érzelmekkel (szeretettel) viszonyulni minden tanítványához. Érzékeny a tanulók problémáira, törekszik az egészséges személyiségfejlesztés feltételeit biztosítani minden tanuló számára.

1.2. a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése területén:

1.2.1. Ismeretek

A végzett tanár alapvető tudással rendelkezik a társadalmi és csoportközi folyamatokról, a demokrácia működéséről, az enkulturációról és a multikulturalizmusról. Ismeri a csoport, a csoportfejlődés és a közösségek pszichológiai, szociológiai és kulturális sajátosságait. Ismeri a csoportok és a tanulók társas helyzetére vonatkozó fontosabb feltáró módszereket, a közösség kialakítását, fejlesztését elősegítő pedagógiai módszereket.

1.2.2. Képességek

A végzett/szakképzett tanár képes a csoportok, közösségek számára olyan pedagógiai helyzeteket teremteni, amelyek biztosítják a csoport közösséggé fejlődését és egészséges működését. Alkalmazza az együttműködést támogató, motiváló módszereket mind a szaktárgyi oktatás keretében, mind a szabadidős tevékenységek során. Képes a konfliktusok hatékony kezelésére. Segíti a csoporttagok közösség iránti elkötelezettségének kialakulását, a demokratikus társadalomban való felelős, aktív szerepvállalás tanulását, a helyi, nemzeti és egyetemes emberi értékek elfogadását. Képes értelmezni és a tanulók érdekében felhasználni azokat a társadalmi-kulturális jelenségeket, amelyek befolyásolják a tanulók esélyeit, iskolai, illetve iskolán kívüli életét. Képes hozzájárulni az iskolai és osztálytermi toleráns, nyitott légkör megteremtéséhez.

1.2.3. Attitűdök

A szakképzett tanár elkötelezett az alapvető demokratikus értékek iránt, szociális érzékenység, segítőkészség jellemzi. Előítéletektől mentesen végzi tanári munkáját, igyekszik az inklúzió szemléletét magáévá tenni. Elkötelezett a nemzeti értékek és azonosságtudat iránt, nyitott a demokratikus gondolkodásra és magatartásra nevelés, valamint a környezettudatosság iránt. Az iskola világában tudatosan törekszik az értékek sokféleségének elfogadására, nyitott mások véleményének, értékeinek megismerésére, tiszteletben tartására, különös tekintettel az etnikumokra és nemzetiségekre. Belátja, hogy a konfliktusok is a közösségi élethez tartozhatnak. Törekszik a fiatalok világáról minél több ismeretet szerezni, tiszteli különbözőségeiket és jogait. Folyamatosan együttműködik a szülőkkel.

1.3. a szakmódszertani és a szaktárgyi tudás területén:

1.3.1. Ismeretek

A végzett tanár rendelkezik az információszerzéshez, az információk feldolgozásához, értelmezéséhez és elrendezéséhez szükséges alapvető (szövegértési, logikai, informatikai) felkészültséggel. Ismeri az általa tanított tudományág, szakterület (műveltségi terület, művészeti terület) ismeretelméleti alapjait, megismerési sajátosságait, logikáját és terminológiáját, valamint kapcsolatát más tudományokkal, tantárgyakkal, műveltségterületekkel. Ismeri a különböző tudásterületek közötti összefüggéseket és képes a különböző tudományterületi, szaktárgyi tartalmak integrációjára. Ismeri a szakmódszertan hazai és nemzetközi eredményeit, szakirodalmát, aktuális kérdéseit. Ismeri az adott szakterület társadalomban betöltött szerepét, a szaktárgy tanításának céljait, feladatait, a tanulók személyiségfejlődésének és gondolkodásfejlesztésének segítésében. Ismeri a szaktárgy tantervét, tantervi és vizsgakövetelményeit, valamint a tantárgy tanulási sajátosságait, megismerési módszereit, tananyagstruktúráját, illetve belső logikáját. Ismeri a szaktárgy tanítása-tanulása során felhasználható nyomtatott és nem nyomtatott információforrásokat, az azokról való tájékozódás lehetőségeit, a digitális tankönyveket, taneszközöket, tanulásszervezési módokat, fontosabb módszereket, tanítási és tanulási stratégiákat.

1.3.2. Képességek

A szakképzett tanár szakmai témában képes szakszerűen kifejezni magát mind szóban, mind írásban. Képes a szaktudományi, továbbá az általános pedagógiai-pszichológiai képzésben tanult módszerek, eljárások szaktárgyi alkalmazására, a különböző tudásterületek közötti összefüggések, kapcsolódások, átfedések és egymásra hatások felismerésére, a szaktárgyi integráció megvalósítására. Képes a szaktárgyának megfelelő tudományterületeken a fogalmak, elméletek és tények közötti összefüggések megteremtésére, közvetítésére. Képes szaktudományi, szakmódszertani, szaktárgyi, tanuláselméleti és tantervi tudásának hatékony integrálására. Képes az alkotó információ- és könyvtárhasználatra és az információ-kommunikációs technológia használatára. Képes a szaktantárgy tanításának-tanulásának tanórán és iskolán kívüli lehetőségeit megvalósítani különböző szintereken. Képes a szaktárgyak során fejlesztett kompetenciák más műveltségterületeken is fejlődést generáló szinergikus hatásainak tervezésére, kihasználására. Szaktárgyi felkészültségével kapcsolatban önreflexióra és önkorrekcióna képes.

1.3.3. Attitűdök

A végzett tanár elkötelezett a tanulók tudásának és tanulási képességeinek folyamatos fejlesztése iránt. Reálisan ítéli meg szaktárgya oktatásban betöltött szerepét. Törekszik az aktív együttműködésre a szaktárgy, valamint más szaktárgyak tanáraival. Tudato-

san él a transzferhatás kihasználásának lehetőségeivel. Nyitott a megismerés, illetve a tapasztalatszerzés iránt, törekszik a tanulók megismerési és alkotási vágyának, önművelési igényeinek a felébresztésére és fenntartására.

1.4. a pedagógiai folyamat tervezése területén

1.4.1. Ismeretek

A végzett tanár ismeri a pedagógiai tevékenységet meghatározó dokumentumokat, tantervfajtákat, tantervtípusokat, átlátja ezeknek az oktatás tartalmi szabályozásában betöltött szerepét. Ismeri a tervezéshez szükséges információk forrását. Ismeri a szaktárgy tanításának jogszabályi hátterét, tanterveit, vizsgakövetelményeit. Ismeri a tananyag kiválasztás és a rendszerezés szaktudományi, pedagógiai-pszichológiai, továbbá szak módszertani szempontjait, az erről megfogalmazott tudományos eredményeket. Ismeri és érti a nevelés és tanítás összefüggéseit. A tanításban is képes a Nemzeti alaptanterv fejlesztési területei nevelési céljainak érvényesítésére.

1.4.2. Képességek

A szakképzett tanár a tervezés során rendszerszemléletű megközelítésre képes. Az iskola pedagógiai programja, a tanulói személyiség fejlesztésére vonatkozó tantervi célkitűzések, a tanulók életkora, az elsajátítandó tudás sajátosságai, a rendelkezésre álló taneszközök és a pedagógiai környezet közötti összhang megteremtésével képes pedagógiai munkájának megtervezésére (tanmenet, tematikus terv, óraterv, folyamatterv). Képes a tanulási-tanítási stratégia meghatározására, a tananyag feldolgozásához a pedagógiai céloknak és a tanulók életkori sajátosságainak megfelelő oktatási folyamat meghatározására, hatékony módszerek, szervezési formák, eszközök kiválasztására a végzettségének megfelelő korosztály, illetve a felnőttoktatás keretében is. Képes a tanítandó tananyag súlypontjait, felépítését, közvetítésének logikáját a tantervi előírásokkal és a pedagógiai célokkal összhangban az adott tanulócsoporthoz igazítani. Képes a szaktárgya tanulása-tanítása során felhasználható nyomtatott és digitális tankönyveket, taneszközöket, egyéb tanulási forrásokat kritikusan elemezni, a konkrét céloknak megfelelően kiválasztani (különös tekintettel az információ-kommunikációs technológiára). Képes a célokhoz és az adott szituációhoz alkalmazkodva kreatívan, különböző megoldásokban gondolkodni, tudatos döntést hozni. Képes a szaktárgy tanórán és iskolán kívüli tanulása-tanítása tervezésére a végzettségének megfelelő korosztály, valamint a felnőttoktatás keretében is. A pedagógiai folyamatok tervezésével kapcsolatban szakmai önreflexióra, illetve önkorrekcióra képes.

1.4.3. Attitűdök:

A szakképzett tanár fontosnak tartja az alapos felkészülést, tervezést és a rugalmas megvalósítást. A tervezés során együttműködik a kollégákkal és a tanulókkal, kész figyelembe venni az adott tanulócsoport sajátosságait (motiváltság, előzetes tudás, képességek, szociális felkészültség).

1.5. a tanulás támogatása, szervezése és irányítása területén

1.5.1. Ismeretek

A végzett tanár ismeri az általános pedagógiai-pszichológiai képzésben tanult módszerek, eljárások szaktárgyi alkalmazásának speciális szempontjait, lehetőségeit. Ismeri a szaktantárgy tanítása-tanulása során kialakítandó speciális kompetenciák fejlesztésének módszereit. Alapvető ismeretekkel rendelkezik a különböző motiváció-elméletekről, a tanulási motiváció felismerésének és fejlesztésének módszereiről. Rendelkezik a tanulóközpontú tanulási környezet fizikai, emocionális, társas, tanulási sajátosságainak, feltételeinek megteremtéséhez szükséges ismeretekkel. Ismeri a különböző tanulási környezetek tanulási eredményességre gyakorolt hatásait. Ismeri a szaktantárgy tanításának-tanulásának tanórán és iskolán kívüli lehetőségeit, színtereit. Tájékozott a differenciális pedagógia, az adaptív tanulásszervezés, a nevelési-oktatási stratégiák, módszerek kiválasztásának és alkalmazásának kérdéseiben. Ismeri az egész életen át tartó tanulásra felkészítés jelentőségét.

1.5.2. Képességek

A szakképzett tanár képes a különböző céloknak megfelelő, átgondolt stratégiákhoz a motivációt, a differenciálást, a tanulói aktivitást biztosító, a tanulók gondolkodási, problémamegoldási és együttműködési képességének fejlesztését segítő módszerek, szervezési formák kiválasztására, illetve megvalósítására. Képes nyugodt, biztonságos és az eredményes tanulást támogató tanulási környezet megszervezésére. Képes az érdeklődés, a figyelem folyamatos fenntartására, a tanulási nehézségek felismerésére a végzettségének megfelelő korosztály és a felnőttoktatás keretében is. Képes a szaktárgy speciális összefüggéseivel, fogalmaival kapcsolatos megértési nehézségek felismerésére és kezelésére. Képes a hagyományos és az információ-kommunikációs technikákra épülő eszközök, digitális tananyagok hatékony, szakszerű alkalmazására. Képes az egész életen át tartó tanulás képesség-rendszerének megalapozására, technikáinak gyakoroltatására.

1.5.3. Attitűdök:

A végzett tanár fontosnak tartja a tanulás és tanítás folyamatainak tudatosodását, az önszabályozó tanulás támogatásához szükséges tudás és képesség megszerzését, a tanulási képességek fejlesztését, továbbá nyitott az egész életen át tartó tanulásra. Elismeri, hogy a megfelelő tanulási légkör megteremtéséhez figyelembe kell venni a tanulók sajátos igényeit, ötleteit, kezdeményezéseit. Törekszik a tanulókkal való együttműködés megvalósítására a tanulási folyamat hatékonyságának érdekében. Törekszik az életkori, egyéni és csoport sajátosságoknak megfelelő, aktivitást, interaktivitást, differenciálást elősegítő tanulási-tanítási stratégiák, módszerek alkalmazására. Törekszik a tanulók tanórai, tanórán kívüli és iskolán kívüli tevékenységének összehangolására, az egész életen át tartó tanulóssal kapcsolatos pozitív attitűdök kialakítására.

1.6. a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése területén

1.6.1. Ismeretek

A végzett tanárnak szakszerű tudása van az értékelés funkciójáról, folyamatáról, formáiról és módszereiről. Tisztában van alapvető értékelési és mérésmethodikai szabályokkal, összefüggésekkel. Ismeri a szaktantárgy tanítása-tanulása során elsajátított ismeretek és fejlesztendő kompetenciák mérésére, értékelésére alkalmas sajátos módszereket, eszközöket.

1.6.2. Képességek

A szakképzett tanár képes az értékelés különböző céljainak és szintjeinek megfelelő értékelési formák, módszerek meghatározására, az értékelés eredményeinek felhasználására.

Az értékelés során képes figyelembe venni az értékelés hatásait a pedagógiai folyamat szabályozására, a tanulók személyiségfejlődésére és önértékelésére. Képes elősegíteni a tanulók reális önértékelését és alkalmazni a tanulók önbecsülését támogató ellenőrzési módszereket. Az értékelés során képes figyelembe venni a differenciálás, individualizálás szempontjait. Képes céljainak megfelelően az értékelés eszközeinek megválasztására vagy önálló eszközök elkészítésére. Képes az országos, illetve a helyi mérési eredmények értelmezésére.

1.6.3. Attitűdök:

Reálisan ítéli meg a pedagógus szerepét a fejlesztő értékelés folyamatában. Elkötelezett a tanulást támogató értékelés mellett.

1.7. a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás területén

1.7.1. Ismeretek

A végzett tanár ismeri az osztálytermi kommunikáció sajátosságait. Tájékozott a szülőkkel és a pedagógiai munkáját segítő különféle szakemberekkel, szakmai intézményekkel való együttműködés módjairól. Ismeri a pedagógusszerepre vonatkozó pszichológiai, szociológiai és pedagógiai elméleteket, a szereppel kapcsolatos különböző elvárásokat. Ismeri a pedagógus szakma jogi és etikai szabályait, normáit. Ismeretekkel rendelkezik a reflektív gondolkodás szerepéről a szakmai fejlődésben, a továbbképzés lehetőségeiről, a lelki egészség megőrzésének elméleti és gyakorlati módszereiről. Tájékozott a szakterületéhez és tanári hivatásához kötődő információs forrásokról, szervezetekről.

1.7.2. Képességek

A szakképzett tanár képes a tanulókkal a kölcsönös tiszteletre és bizalomra épülő kapcsolatrendszer megteremtésére, az együttműködési elvek és formák közös kiala-

kítására, elfogadtatására. Szakmai szituációkban képes szakszerű, közérthető, nyílt és hiteles kommunikációra diákokkal, szülőkkel, a szaktárgyainak megfelelő szakterületek képviselőivel, az iskolai és iskolán kívüli munkatársakkal a partnerek életkorának, kultúrájának megfelelően. Képes felismerni, értelmezni kommunikációs nehézségeit és ezen a téren önmagát fejleszteni. Képes pedagógiai tapasztalatai és nézetei reflektív értelmezésére, elemzésére, értékelésére. Képes meghatározni saját szakmai szerepvállalását. Pedagógiai munkájában felmerülő problémákhoz képes adekvát szakirodalmat keresni, felhasználni. Jól tájékozódik a pedagógiai és szaktárgyi szakirodalomban, képes elemezni, értelmezni e területek kutatási, fejlesztési eredményeit, tisztában van a pedagógiai kutatás, fejlesztés, valamint innováció sajátosságaival. Képes egyszerűbb kutatási módszerek használatára.

1.7.3. Attitűdök

A végzett tanár pedagógiai helyzetekben képes együttműködésre, kölcsönösségre, aszszertivitásra, segítő kommunikációra. Nyitott arra, hogy a konfliktushelyzetek, problémák feltárása, illetve megoldása érdekében szakmai segítséget kérjen és elfogadjon. Kész együttműködni a szaktárgy, valamint más szaktárgyak tanáraival. Kész részt vállalni a szaktárggyal kapcsolatos fejlesztési, innovációs tevékenységben. Betartja a pedagógus pálya jogi és etikai normáit. Törekszik önismeretének, saját személyiségének fejlesztésére, testi-lelki egészségének megőrzésére, és ehhez nyitott a környezet visszajelzéseinek felhasználására. Figyelemmel kíséri saját tevékenységének másokra gyakorolt hatását, s reflektív módon törekszik tevékenységének javítására, szakmai felkészültségének folyamatos fejlesztésére. Szakmai műveltségét nem tekinti állandónak, kész a folyamatos szaktudományi, szakmódszertani és neveléstudományi megújulásra. Nyitott a pedagógiai tevékenységére vonatkozó építő kritikára.

1.8. az autonómia és a felelősségvállalás területén:

A végzett tanár önállóan képes szakmája, a szaktárgyainak tanításával-tanulásirányításával kapcsolatos átfogó, megalapozó szakmai kérdések átgondolására és az ide vonatkozó források alapján megfelelő válaszok kidolgozására. A szakmáját és a szaktárgyainak megfelelő tudományterületeket megalapozó nézeteket felelősséggel vállalja. Együttműködés és felelősségvállalás jellemzi szakmájával, szakterületével, illetve azok képviselőivel kapcsolatban.

A végzett tanár jelentős mértékű önállósággal rendelkezik szakmája átfogó és speciális kérdéseinek felvetésében, kidolgozásában, szakmai nézetek képviselésében, indoklásában. Felelősséggel vállalja a kezdeményező szerepét a szakmai együttműködés kialakítására. Egyenrangú partner a szakmai kooperációban. Végig gondolja és képviseli az adott szakterület etikai kérdéseit.

8. melléklet: A pedagóguskompetenciák indikátorlistája

Zárójelben jelölve a megfeleltetés és az adott indikátorhoz illesztve a testnevelő tanár KKK kompetenciájának száma

1. kompetencia: Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás

- 1.1. Pedagógiai tevékenysége biztos szaktudományos tudást tükröz. (tudás 1) (képesség 7)
- 1.2. Ismeri az intézményében folyó pedagógiai munka tartalmi meghatározására és szervezésére vonatkozóan alkalmazott, a Kormány és az oktatásért felelős miniszter által kiadott tantervi szabályozó dokumentumokat és az intézménye pedagógiai programjának a saját szakterületére vonatkozó főbb tartalmait.
- 1.3. Ismeri és tudatosan felhasználja szakterülete, tantárgya kapcsolatait más műveltségterületekkel, tantárgyakkal. (tudás 1) (sajátos kompetenciák 2)
- 1.4. Ismeri és tudatosan alkalmazza a szakterülete, tantárgya sajátosságaihoz igazodó megismerési folyamatokat, nevelési, tanítási módszereket, eszközöket. (tudás 1) (tudás 2) (tudás 3) (tudás 4) (tudás 5) (tudás 6) (tudás 7)
- 1.5. Ismeri a szakterülete, tantárgya szempontjából fontos információforrásokat, azok pedagógiai felhasználásának lehetőségeit, megbízhatóságát, etikus alkalmazását.
- 1.6. Fogalomhasználata szakszerű, az adott pedagógiai helyzethez igazodó.

2. kompetencia: Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók (képesség 1) (képesség 5) (képesség 6)

- 2.1. Tervei készítése során figyelembe veszi az intézménye vonatkozásában alkalmazott tantervi, tartalmi és az intézményi belső elvárásokat, valamint az általa nevelt, oktatott egyének és csoportok fejlesztési céljait. (tudás 2) (képesség 1) (képesség 5) (képesség 6)
- 2.2. Egységes rendszerbe illesztve tervezi az adott pedagógiai céloknak megfelelő stratégiát, folyamatot, munkaformát, módszereket, eszközöket. (képesség 1) (képesség 5) (képesség 6)
- 2.3. Pedagógiai fejlesztési terveiben kiemelt szerepet kap a gyermekek, tanulók tevékenysége. (tudás 7) (képesség 1) (képesség 5) (képesség 6)
- 2.4. Tervező tevékenységében épít a szociális tanulásban rejlő lehetőségekre. (képesség 1) (képesség 5) (képesség 6)
- 2.5. A gyermekek, tanulók optimális fejlődését elősegítő, az egyéni fejlődési sajátosságokhoz igazodó, differenciált tanítási-tanulási folyamatot tervez. (képesség 1) (képesség 2) (képesség 5) (képesség 6)
- 2.6. Terveiben szerepet kap a gyermekek, tanulók motiválása, motivációjuk fejlesztése (tudás 7) (képesség 1) (képesség 5) (képesség 6) (sajátos kompetenciák 3)

- 2.7. Tervező tevékenysége során a tanulási folyamatba illeszti a foglalkozáson, a tanórán kívüli ismeret- és tapasztalatszerzési lehetőségeket. (képes-ség 1) (ké-pesség 5) (képes-ség 6)
- 2.8. Megtervezi a gyermekek, a tanulók és nevelt, oktatott csoportok értékelésének módszereit, eszközeit. (képes-ség 1) (képes-ség 5) (képes-ség 6)
- 2.9. A gyermekek, a tanulók fejlettségére is figyelemmel bevonja őket a nevelés-ok-tatás és a tanulás-tanítás tervezésébe. (képes-ség 1) (képes-ség 5) (képes-ség 6)

3. kompetencia: A tanulás támogatása (képes-ség 5) (képes-ség 6)

- 3.1. A tanulás támogatása során épít a gyermekek, tanulók egyéni céljaira és szük-ségleteire, a gyermek- és tanulócsoport sajátosságaira. (képes-ség 1) (képes-ség 5) (képes-ség 6)
- 3.2. Figyelembe veszi a gyermekek, a tanulók aktuális fizikai, érzelmi állapotát. (tudás 2) (képes-ség 1) (képes-ség 5) (képes-ség 6)
- 3.3. Felkelti és fenntartja a gyermekek, a tanulók érdeklődését. (képes-ség 1) (ké-pesség 5) (képes-ség 6)
- 3.4. Nyugodt és biztonságos nevelési, tanulási környezetet teremt. (képes-ség 5) (képes-ség 6)
- 3.5. Feltárja és szakszerűen kezeli a tanulási folyamat során tapasztalt megértési nehézségeket. (képes-ség 1) (képes-ség 5) (képes-ség 6)
- 3.6. Ösztönzi a gyermekeket, a tanulókat a hagyományos és az infokommunikációs eszközök célszerű, kritikus, etikus használatára a tanulás folyamatában. (ké-pesség 1) (képes-ség 5) (képes-ség 6)
- 3.7. Fejleszti a gyermekek, a tanulók tanulási képességeit. (tudás 2) (képes-ség 1) (képes-ség 5)
- 3.8. Az önálló tanuláshoz szakszerű útmutatást és megfelelő tanulási eszközöket biztosít. (képes-ség 1) (képes-ség 5) (képes-ség 6)
- 3.9. A gyermekek, a tanulók hibázásait, tévesztéseit a tanulási folyamat szerves részeinek tekinti, és a megértést elősegítő módon reagál rájuk. (tudás 4) (ké-pesség 1) (képes-ség 5) (képes-ség 6)
- 3.10. Támogatja a gyermekek, a tanulók önálló gondolkodását, elismeri és a taní-tás-tanulási folyamat részévé teszi kezdeményezéseiket és ötleteiket. (képes-ség 1) (képes-ség 5) (képes-ség 6)

4. kompetencia: A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség (képesség 5) (képesség 6) (sajátos kompetenciák 4)

- 4.1. A nevelés-oktatás folyamatában a gyermekek, a tanulók értelmi, érzelmi, szociális és testi sajátosságaira egyaránt kiemelt figyelmet fordít. (képesség 5) (képesség 6) (sajátos kompetenciák)
- 4.2. Tudatosan teremt olyan pedagógiai helyzeteket, amelyek segítik a gyermekek, a tanulók komplex személyiségfejlődését. (képesség 5) (képesség 6)
- 4.3. Tiszteletben tartja a gyermekek, a tanulók személyiségét, tudatosan keresi a bennük rejlő értékeket, a gyermekekhez, a tanulókhöz felelősen és elfogadóan viszonyul. (képesség 5) (képesség 6)
- 4.4. Megismerteti a gyermekekkel, a tanulókkal az érintett korosztályra a tantervi, tartalmi szabályozókban meghatározott egyetemes emberi, európai és nemzeti értékeket és azok tiszteletére neveli őket. (képesség 5) (képesség 6)
- 4.5. Tudatos értékválasztásra és a saját értékrendjük kialakítására ösztönzi a gyermekeket, a tanulókat. (képesség 5) (képesség 6) (attitűd 1)
- 4.6. Tudatosan alkalmazza a gyermekek, a tanulók sokoldalú megismerését szolgáló pedagógiai-pszichológiai módszereket. (képesség 5) (képesség 6)
- 4.7. Felismeri a gyermekek, a tanulók személyiségfejlődési – és az esetleg jelentkező tanulási nehézségeit - s képes számukra hatékony segítséget nyújtani, vagy szükség esetén más szakembertől segítséget kérni. (képesség 5) (képesség 6)
- 4.8. Felismeri a gyermekekben, a tanulóban a tehetség ígéretét, és tudatosan segíti annak kibontakozását. (képes 2) (képesség 5) (képesség 6)
- 4.9. Az együttnevelés keretei között is módot talál a gyermekek, a tanulók esetében az egyéni fejlődés lehetőségeinek megteremtésére. (képesség 5) (képesség 6)

5. kompetencia: A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység (képesség 6)

- 5.1. A pedagógus az általa vezetett, fejlesztett gyermek- és tanulócsoporthoz fejlesztését a közösségfejlesztés folyamatának ismeretére és a csoportok tagjainak egyéni és csoportos szükségleteire, sajátosságaira alapozza. (képesség 2) (képesség 6) (sajátos kompetenciák 1) (sajátos kompetenciák 3)
- 5.2. Megteremti az általa irányított nevelési, oktatási folyamat során az együttműködési képességek fejlődéséhez szükséges feltételeket. (képesség 6) (sajátos kompetenciák 1)

- 5.3. Szakszerűen és eredményesen alkalmazza a konfliktusok megelőzésének és kezelésének módszereit. (képeség 6)
- 5.4. Ösztönzi a gyermekek, a tanulók közötti véleménycserét, fejleszt kommunikációs képességeiket, fejleszt a tanulóknál az érvelési kultúrát. (képeség 6)
- 5.5. A gyermekek, a tanulók nevelése, oktatása során a közösség iránti szerepvállalást erősítő pedagógiai helyzeteket teremt. (képeség 6) (sajátos kompetenciák 1)
- 5.6. Pedagógiai feladatai során figyelembe veszi és érték-ként közvetíti a gyermekek, a tanulók és tanulóközösségek eltérő kulturális, társadalmi háttéréből adódó sajátosságokat. (képeség 6) (sajátos kompetenciák 1)
- 5.7. A gyermekeket, tanulókat egymás elfogadására, tiszteletére, kölcsönös támogatására, előítélet-mentességre neveli. (képeség 6)
- 5.8. Pedagógiai tevékenységében a nevelt, oktatott gyermekek, tanulók életkorából következő fejlődéslélektani jellemzőik ismerete tükröződik. (képeség 6)

6. kompetencia: Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése (képeség 5) (képeség 6)

- 6.1. A tantervi tartalmakat a gyermekek, a tanulók egyéni pedagógiai-pszichológiai szükségleteihez is igazodva eredményesen és adaptívan alkalmazza. (képeség 5) (képeség 6)
- 6.2. Változatos pedagógiai értékelési módszereket alkalmaz, a nevelési-oktatási folyamatban célzottan alkalmazza a diagnosztikus, a fejlesztő és összegző értékelési formákat. (képeség 5)
- 6.3. Változatos, a szakterülete, a tantárgya sajátosságainak és az adott nevelési helyzetnek megfelelő ellenőrzési-értékelési módszereket használ. (képeség 5) (képeség 6)
- 6.4. Pedagógiai céljainak megfelelő ellenőrzési, értékelési eszközöket választ vagy készít. (képeség 5) (képeség 6)
- 6.5. A gyermekeknek, a tanulóknak személyre szabott értékelést ad. (képeség 5) (képeség 6)
- 6.6. A gyermeki, a tanulói tevékenység rendszeres ellenőrzésének eredményeit szakszerűen elemzi, értékelésüket rendszeresen felhasználja fejlesztési céljainak, feladatainak kijelölésében. (tudás 2) (tudás 4) (tudás 7) (képeség 5) (képeség 6) (sajátos kompetenciák 3)
- 6.7. Az értékelési módszerek alkalmazása során figyelembe veszi azok várható hatását a gyermekek, a tanulók személyiségének fejlődésére. (képeség 5) (képeség 6)
- 6.8. A gyermekek, a tanulók számára adott visszajelzései rendszeresek, egyértelműek, tárgyilagosak. (képeség 5) (képeség 6)

- 6.9. Elősegíti a gyermekek, a tanulók önértékelési képességének kialakulását, fejlődését. (képeség 5) (képeség 6)
- 6.10. Az intézményi pedagógiai programmal összhangban alkalmazott pedagógiai ellenőrzési és értékelési rendszert és módszereket, azok szempontjait megismerteti a gyermekekkel, a tanulókkal, a szülőkkel. (képeség 5) (képeség 6)

7. kompetencia: A környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselte és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja

- 7.1 Segíti a gyermekeket, tanulókat, hogy megértsék a nem fenntartható és fenntartható fejlődés különbségeit.
- 7.2 Kihasználja saját szakterületén, illetve intézményében a fenntarthatóságra nevelés pedagógiai lehetőségeit. (attitűd 1)
- 7.3 Lehetővé teszi a tanulók számára, hogy saját cselekedeteikkel, viselkedésükkel hozzájáruljanak a fenntarthatósághoz, tudatosítva bennük, hogy a jövő rajtuk is múlik. (attitűd 1)
- 7.4 Segíti tanulóit, hogy a múlt és a jelen tükrében kreatívan gondolkodjanak a lehetséges jövőről.

8. kompetencia: Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás (képeség 6)

- 8.1. A gyermekek, a tanulók nevelése-oktatása érdekében kezdeményezően együttműködik a pedagógustársaival, a pedagógiai munkát segítő szakemberekkel és szülőkkel. (képeség 6)
- 8.2. A gyermekekkel, a tanulókkal történő együttműködés elveit és formáit az alkalmazott pedagógiai program és az intézményi dokumentumok keretei között a gyermekek, a tanulók személyiségfejlődését figyelembe véve alakítja ki és valósítja meg. (képeség 6) (sajátos kompetenciák 1)
- 8.3. Tevékenysége során az intézményi pedagógiai programhoz igazodóan és a pedagógiai céljainak megfelelően érthetően és hitelesen kommunikál. (képeség 6)
- 8.4. Igényli a pedagógiai munkájával kapcsolatos rendszeres visszajelzéseket, nyitott azok befogadására. (képeség 6)
- 8.5. Szakmai megbeszéléseken kifejti, képviseli az álláspontját, képes másokat meggyőzni, és ő maga is meggyőzhető. (képeség 6)

9. kompetencia: Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

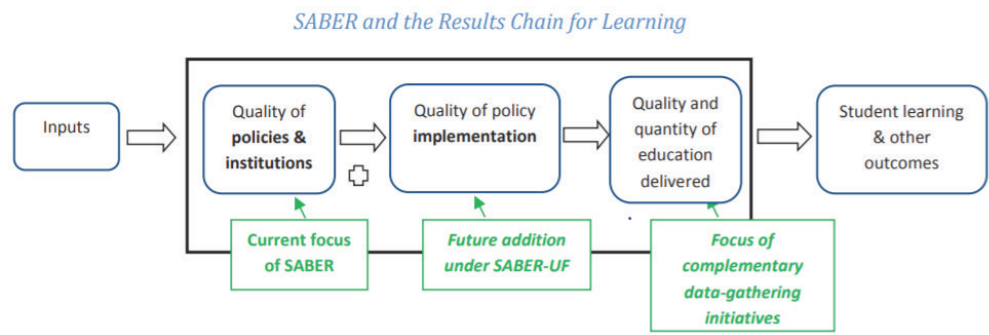
- 9.1. Tisztában van személyiségének sajátosságaival, és alkalmazkodik a szerepeltvárásokhoz.

- 9.2. A pedagógiai feladatok megoldásában együttműködik pedagógustársaival, munkaközösségeivel, a nevelő-oktató munkát segítő munkatársaival, a gyermek, tanuló fejlődését támogató más szakemberekkel.
- 9.3. Részt vesz szakmai kooperációkban, problémafelvetéseivel, javaslataival kezdeményező szerepet is vállal.
- 9.4. Pedagógiai munkáját reflektivitás jellemzi.
- 9.5. Fontos számára szakmai tudásának folyamatos megújítása, a megszerzett tudását a pedagógiai gyakorlatában eredményesen alkalmazza. (sajátos kompetenciák 2) (sajátos kompetenciák 5)

9. melléklet: A tanári felkészítés követelményei és a pedagóguskompetenciák kapcsolatrendszere.

	A tanári felkészítés követelményei	Pedagóguskompetenciák
1	A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése	Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás
2	A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése	Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók
3	A szak módszertani és a szaktárgyi tudás	A tanulás támogatása
4	A pedagógiai folyamat tervezése	A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség
5	A tanulás támogatása, szervezése és irányítása	A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység
6	A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése	Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése
7	A kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás	A környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselése és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja (122/2018. [VII. 10.] Korm. rendelet 21. §. 2018. VII. 11-től)
8	Az autonómia és a felelősségvállalás	Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás
9		Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

10. melléklet: A SABER tanulási láncolata



11. Melléklet: Az általános iskolai és középiskolai testnevelő tanár KKK

Általános iskolai KKK

3. A képzés célja az iskolai nevelés-oktatás, valamint az iskolai nevelés-oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő szakközépiskolai szakaszainak évfolyamain, a felnőttképzésben a testnevelés tantárgy tanítására, az iskola pedagógiai feladatainak ellátására képes tanárok képzése, akik a képzés során megszerzett képességek, kompetenciák birtokában integrálni tudják a szakterületi és pedagógiai-pszichológiai ismereteiket, alkalmasak a testnevelés tanítási-tanulási folyamatának tervezésére, szervezésére, irányítására, testnevelés és sport műveltségének, az egészséggel, az életmóddal, a test kulturálásával kapcsolatos készségek, illetve képességek kialakítására, fejlesztésére, továbbá a tanulmányaik doktori képzésben történő folytatására.

4.2.1. A testnevelő tanár szakterületi tudása, készségei, képességei

Az általános iskolai testnevelő tanár ismeri

- a sporttudomány, a nevelés- és egészségtudomány alapfogalmait;
- a pszichomotorikus képességek és készségek fejlesztéséhez a testnevelés, illetve a sport célorientált eszközrendszerét;
- a mozgástanítás során a motoros tanulást elősegítő eljárásokat;
- a mozgáshibák jellemzőit, azok kijavításának módszereit;
- az ízület- és gerincvédelem elméletét és gyakorlatát;
- a testnevelés és a sport területén a felkészítő folyamatok alapelveit.

Az általános iskolai testnevelő tanár alkalmas

- az általános iskolában a testnevelésóra pontos, színvonalas tervezésére és vezetésére;
- felzárkóztató és tehetséggondozó programok szervezésére és vezetésére;
- versenyrendezői, versenybírói, játékvezetői, feladatok ellátására az általános iskolai és az iskolán kívüli utánpótláskorúak versenyrendszerében;
- edzőtermekben és sportcentrumokban szakképzettségüknek megfelelő feladatok ellátására;
- sporttáborok, sportkörü foglalkozások, sporttanfolyamok szervezésére és vezetésére.

Az általános iskolai testnevelő tanár rendelkezik

- az egészséges életmódra, a fizikai erőnlét fejlesztésére ösztönző szemléletmóddal, az ember és környezete harmonikus egyensúlyára figyelmet fordító felelősségteljes magatartással.

További sajátos kompetenciák az általános iskolai testnevelő tanár esetében

- az iskolai és iskolán kívüli sportköri tevékenységekhez tartozó játék- és sportfoglalkozások szervezése és levezetése;
- a tanult mozgáskészlet kreatív használata, eredeti mozgások, mozgásfolyamatok, játékok alkotása;
- olyan mozgásformák ismerete, amelyek divatosak, megfelelnek a korszellemnek;
- nyitottság az új és bevált, jó gyakorlat iránt, hogy megfeleljenek az új követelményeknek és kihívásoknak.

Középiskolai KKK

3. A képzés célja az iskolai nevelés-oktatás, valamint az iskolai nevelés-oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő szakaszainak évfolyamain, a felnőttképzésben, a testnevelés tantárgy tanítására, az iskola pedagógiai feladatainak ellátására képes tanárok képzése, akik a képzés során megszerzett képességek, kompetenciák birtokában integrálni tudják a szakterületi és pedagógiai-pszichológiai ismereteiket, alkalmasak a testnevelés tanítási-tanulási folyamatának tervezésére, szervezésére, irányítására, a tanulók testnevelés és sport műveltségének, az egészséggel, az életmóddal, a test kultúrájával kapcsolatos készségek, valamint képességek kialakítására, fejlesztésére, továbbá a tanulmányaik doktori képzésben történő folytatására.

4.2.1. A testnevelő tanár szakterületi tudása, készségei, képességei

a) A középiskolai testnevelő tanár ismeri

- a sporttudomány, a nevelés- és egészségtudomány alapfogalmait;
- a pszichomotorikus képességek és készségek fejlesztéséhez a testnevelés, illetve a sport célorientált eszközrendszerét;
- a pedagógiai és szomatomotoros programok módszereit;
- a mozgáshibák jellemzőit, azok kijavításának módszereit;
- a mozgástanítás során a motoros tanulást elősegítő eljárásokat;
- az ízület- és gerincvédelem elméletét és gyakorlatát;
- a testnevelés és a sport területén a felkészítő folyamatok alapelveit.

b) A középiskolai testnevelő tanár alkalmas

- a köznevelésben és a felsőoktatásban testnevelésóra pontos, színvonalas tervezésére, vezetésére, ezeken a foglalkozásokon egészségmegőrzésre, egészségfejlesztésre;
- felzárkóztató és tehetséggondozó programok szervezésére, vezetésére;
- versenyrendezői, versenybírói, játékvezetői, feladatok ellátására az iskolai és az iskolán kívüli versenyrendszerekben;

- helyi és települési önkormányzatok sportigazgatási szerveinél munkakörök betöltésére, sportszolgáltatás nyújtására;
- edzőtermekben és sportcentrumokban szakképzettségüknek megfelelő feladatok ellátására;
- testnevelési és sporttanfolyamok, sporttáborok, sportköri foglalkozások, turisztikai programok szervezésére és vezetésére;
- a testnevelés és sport tényeinek, folyamatainak tudományos megismerésére, az összefüggések interpretálására.

c) A középiskolai testnevelő tanár rendelkezik:

- az egészséges életmódra, a fizikai erőnlét fejlesztésére ösztönző szemléletmóddal, az ember és környezete harmonikus egyensúlyára figyelmet fordító felelősségteljes magatartással.

d) További sajátos kompetenciák a középiskolai testnevelő tanár esetében:

- az iskolai és iskolán kívüli sportköri tevékenységekhez tartozó játék-, sportfoglalkozások szervezése, levezetése, különös tekintettel az olyan kreatív foglalkozásokra, ahol a közösségben végrehajtandó feladatok dominálnak;
- a tanult mozgáskészlet kreatív használata, eredeti mozgások, mozgásfolyamatok, játékok alkotása;
- olyan mozgásformák, tevékenységek, sportágak ismerete, amelyek egyrészt divatosak, megfelelnek a korszellemnek, és amelyek bizonyítják, hogy a sport elsősorban örömforrás, kaland, játék, másrészt életük bármely szakaszában nehézségek nélkül űzhetik majd a diákok;
- olyan szakmai módszertani felkészültség, amely a gyengébb testi-lelki adottságú diákok számára is vonzóvá teszi a testnevelést és az iskola sportéletet, sikerélménnyel szolgálnak nekik;
- nyitottság az új és bevált nemzetközi, elsősorban európai módszertan, illetve gyakorlat iránt, hogy hivatásuk gyakorlása során megfeleljenek az új követelményeknek, kihívásoknak.

12. Melléklet: Testnevelő tanár felkészítési követelményei (KKK): ÁI és KK KKK táblázatos összehasonlítása

	Általános iskola KKK	Középiskola KKK
Célok	<p>A képzés célja az iskolai nevelés-oktatás, valamint az iskolai nevelés-oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő szak-középiskolai szakaszainak évfolyamain, a felnőttképzésben a testnevelés tantárgy tanítására, az iskola pedagógiai feladatainak ellátására képes tanárok képzése, akik a képzés során megszerzett képességek, kompetenciák birtokában integrálni tudják a szakterületi és szakterületi és pedagógiai-pszichológiai ismereteiket, alkalmasak a testnevelés tanítási-tanulási folyamatának tervezésére, szervezésére, irányítására, a tanuló testnevelés és sport műveltségének, az egészséggel, az életmóddal, a test kulturálásával kapcsolatos készségek, illetve képességek kialakítására, fejlesztésére, továbbá a tanulmányaik doktori képzésben történő folytatására.</p>	<p>A képzés célja az iskolai nevelés-oktatás, valamint az iskolai nevelés-oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő szakaszainak évfolyamain, a felnőttképzésben, a testnevelés tantárgy tanítására, az iskola pedagógiai feladatainak ellátására képes tanárok képzése, akik a képzés során megszerzett képességek, kompetenciák birtokában integrálni tudják a szakterületi és pedagógiai-pszichológiai ismereteiket, alkalmasak a testnevelés tanítási-tanulási folyamatának tervezésére, szervezésére, irányítására, a tanuló testnevelés és sport műveltségének, az egészséggel, az életmóddal, a test kulturálásával kapcsolatos készségek, valamint képességek kialakítására, fejlesztésére, továbbá a tanulmányaik doktori képzésben történő folytatására.</p>
Tudás	<p>Az általános iskolai testnevelő tanár ismeri</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. a sporttudomány, a nevelés- és egészségstudomány alapgait; 2. a pszichomotorikus képességek és készségek fejlesztéséhez a testnevelés, illetve a sport célorientált eszközrendszert; 3. a mozgástanítás során a motoros tanulást elősegítő eljárásokat; 4. a mozgáshibák jellemzőit, azok kijavításának módszereit; 5. az izület- és gerinevédelem elméletét és gyakorlatát; 6. a testnevelés és a sport területén a felkészítő folyamatok alapelveit. 	<p>A középiskolai testnevelő tanár ismeri</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. a sporttudomány, a nevelés- és egészségstudomány alapgait; 2. a pszichomotorikus képességek és készségek fejlesztéséhez a testnevelés, illetve a sport célorientált eszközrendszert; 3. a pedagógiai és szomatomotoros programok módszereit; 4. a mozgáshibák jellemzőit, azok kijavításának módszereit; 5. a mozgástanítás során a motoros tanulást elősegítő eljárásokat; 6. az izület- és gerinevédelem elméletét és gyakorlatát; 7. a testnevelés és a sport területén a felkészítő folyamatok alapelveit.

	Általános iskola KKK	Középiskola KKK
Képesség	<p>Az általános iskolai testnevelő tanár alkalmas</p> <ol style="list-style-type: none"> az általános iskolában a testnevelésre pontos, színvonalas tervezésére és vezetésére; felzárkóztató és tehetséggondozó programok szervezésére és vezetésére; versenyrendezői, versenybírói, játékvezetői, feladatok ellátására az általános iskolai és az iskolán kívüli utánpótláskoriak versenyrendszerében; edzőtermekben és sportcentrumokban szakképzettsegüknek megfelelő feladatok ellátására; - sporttáborok, sportkörti foglalkozások, sporttanfolyamok szervezésére és vezetésére. 	<p>A középiskolai testnevelő tanár alkalmas</p> <ol style="list-style-type: none"> a köznevelésben és a felsőoktatásban testnevelésre pontos, színvonalas tervezésére, vezetésére, ezeken a foglalkozásokon egészségmegörzésre, egészségfejlesztésre; felzárkóztató és tehetséggondozó programok szervezésére, vezetésére; versenyrendezői, versenybírói, játékvezetői, feladatok ellátására az iskolai és az iskolán kívüli versenyrendszerekben; helyi és települési önkormányzatok sportigazgatási szerveinél munkakörök betöltésére, sportszolgáltatás nyújtására; edzőtermekben és sportcentrumokban szakképzettsegüknek megfelelő feladatok ellátására; testnevelési és sporttanfolyamok, sporttáborok, sportkörti foglalkozások, turisztikai programok szervezésére és vezetésére; a testnevelés és sport tényeinek, folyamatainak tudományos megismerésére, az összefüggések interpretálására.
Rendelkezik	<p>Az általános iskolai testnevelő tanár rendelkezik:</p> <ol style="list-style-type: none"> az egészséges életmódra, a fizikai erőtlet fejlesztésére harmonikus egyensúlyára figyelmet fordító felelősségteljes magatartással. 	<p>A középiskolai testnevelő tanár rendelkezik:</p> <ol style="list-style-type: none"> az egészséges életmódra, a fizikai erőtlet fejlesztésére ösztönző szemléletmóddal, az ember és környezete harmonikus egyensúlyára figyelmet fordító felelősségteljes magatartással.

	Általánosiskola KKK	Középiskola KKK
További sajátos kompetenciák	<p>További sajátos kompetenciák az általános iskolai testnevelő tanár esetében:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. az iskolai és iskolán kívüli sportköri tevékenységekhez tartozó játék- és sportfoglalkozások szervezése és levezetése; 2. a tanult mozgáskészlet kreatív használata, eredeti mozgások, játékok alkotása; 3. olyan mozgásformák ismerete, amelyek megfelelnek a korszerű divatosak; 4. nyitottság az új és bevált, jó gyakorlat iránt, hogy megfeleljenek az új követelményeknek és kihívásoknak. 	<p>További sajátos kompetenciák a középiskolai testnevelő tanár esetében</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. az iskolai és iskolán kívüli sportköri tevékenységekhez tartozó játék-, sportfoglalkozások szervezése, levezetése, különös tekintettel az olyan kreatív foglalkozásokra, ahol a közösségben végrehajtandó feladatok dominálnak; 2. a tanult mozgáskészlet kreatív használata, eredeti mozgások, mozgásfolyamatok, játékok alkotása; 3. olyan mozgásformák, tevékenységek, sportágak ismerete, amelyek egyrészt divatosak, megfelelnek a korszerűnek, és amelyek bizonyítják, hogy a sport elsősorban örömforrás, kaland, játék, másrészt életük bármely szakaszában nehézségek nélkül üzhetik majd a diákok; 4. olyan szakmai módszertani felkészültség, amely a gyengébb testi-lelki adottságú diákok számára is vonzóvá teszi a testnevelést és az iskola sportéletet, sikerélménnyel szolgálhat nekik; 5. nyitottság az új és bevált nemzetközi, elsősorban európai módszertan, illetve gyakorlat iránt, hogy hivatásuk gyakorlása során megfeleljenek az új követelményeknek, kihívásoknak.

A testnevelés és sport dinamikusan fejlődő terület, ezért a folyamatos szakmai és módszertani megújulás kiemelt jelentőségű a pedagógusképzés és a köznevelés területein is. A téma szempontjából fontos igényként jelenik meg a kutatási eredményekre épülő rendszer kialakítása és folyamatos fejlesztése.

A testnevelés fogalmi rendszere, korszerű és komplex tevékenységei, illetve szisztematikus fejlesztése érdekében elsősorban a Képzési és Kimeneti Követelmények, a Pedagóguskompetenciák, a Pedagóguséletpálya-modell és a Nemzeti alaptanterv 2020 szabályozó rendszereit érdemes áttekinteni és összevetni. Ezek a szabályozó dokumentumok nem külön-külön értelmezendő és alkalmazandó rendszert határoznak meg, hanem kapcsolódásukat és együttes hatásrendszerüket fontos vizsgálni.

Az összevetés alapján egyértelműnek tűnik, hogy a jelenlegi szabályozó dokumentumok nem mutatnak egységességet az értékek és elvek mentén. Emellett nem látszanak tisztán az összhangra épülő elvárások és iránymutatások, melyek így jelentősen megnehezítik a képzési programban és az iskolákban dolgozók mindennapos tervező és oktató tevékenységét. A pedagógusképzésben szükség lenne harmonikus megközelítésre a követelmények megfogalmazásában. A tanárképzés és a köznevelés rendszerei között jelentős tartalmi és szemléletbeli különbségek figyelhetők meg.

A tanárképzés nemzetközi szabályozásának, gyakorlatának és a részeleminek megítélésében nincs letisztult helyzet. Éppen ellenkezőleg, többféle egymással ütköző kutatási eredmény, elmélet, illetve jó gyakorlat látható. A döntési folyamatban először azt kellene eldönteni, hogy a szabályozó dokumentumok közül melyik az irányadó, melyikhez kell illeszkedni a többinek.

Mindezekkel a szakma azon céljai valósulhatnak meg, melyek egyértelmű fejlesztő hatást gyakorolnának a pedagógusképzésre és a köznevelés rendszerére is.

